MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI CULTURII
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

LECTURI PEDAGOGICE

DIN EXPERIENȚA PREDĂRII LIMBII ROMÎNE ȘI A LIMBII LATINE

Comunicări susținute la cea de-a III-a sesiune centrală din decembrie 1960

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI 1962

MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ȘI CULTURII
INSTITUTUL DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

4/
Δ 48

LECTURI PEDAGOGICE

DIN EXPERIENȚA PREDĂRII LIMBII ROMÎNE ȘI A LIMBII LATINE

(Comunicări susținute la cea de-a III-a Sesiune centrală din decembrie 1960)

BIBLIOTECA „GHEORGHE LAZĂR"
București
I. 38945
I. L.

EDITURA DE STAT DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ
BUCUREȘTI 1962

VERIFICAT

În volumul de față sînt cuprinse două din comunicările făcute la cea de-a III-a Sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice" — care a avut loc la 18—19 decembrie 1960. Ele continuă acțiunea de popularizare și de generalizare a experienței cadrelor didactice fruntașe din țara noastră, oferind profesorilor de specialitate un material interesant, izvor de noi sugestii pentru ridicarea nivelului predării în școală.

Lucrarea tov. prof. Ștefania Popescu urmărește să ușureze predarea propozițiilor subordonate subiective și predicative printr-o organizare specifică a analizei sintactice și printr-o atenție deosebită impusă alegerii exemplelor de analizat. Procedeele propuse sprijină totodată dezvoltarea judecății logice a elevilor și contribuie la evitarea formalismului în predarea sintaxei.

Tov. prof. Gheorghe Șt. Nicolae se ocupă de predarea vocabularului limbii latine, expunînd felul în care a folosit, pentru aceasta, metoda comparației cu limba maternă sau cu alte limbi străine care se predau în școală și felul cum a aplicat, în același scop, unele procedee cerute de psihologia pavlovistă. Lucrarea interesează nu numai pe profesorii de limbă latină, ci și pe cei care predau limba romînă sau o altă limbă străină, prin indicațiile metodice numeroase privitoare la precizarea și dezvoltarea lexicului elevilor.

Institutul de științe pedagogice așteaptă observațiile profesorilor de specialitate asupra materialelor publicate în acest volum, în vederea îmbunătățirii lor și a utilizării lor ca bază pentru alte lucrări în același domeniu.

PREDAREA PROPOZIŢIILOR SUBIECTIVE ŞI PREDICATIVE

ŞTEFANIA POPESCU
prof. Şcoala medie nr. 18, „Mihai Eminescu", Bucureşti

Prezenta lucrare face parte dintr-un ciclu de lucrări de metodică a predării sintaxei frazei, începută cu *„Predarea subordonatelor concesive şi consecutive"*, lucrare prezentată la a doua sesiune centrală a „Lecturilor pedagogice" din 1958. Ciclul va fi continuat cu predarea celorlalte propoziţii subordonate. Ordinea aleasă în prezentarea acestor lucrări — după cum se poate vedea — nu este aceea a predării în şcoală a propoziţiilor subordonate, ci ea a fost dictată de greutăţile pe care am considerat că le întîmpinăm noi, profesorii, în predarea acestor propoziţii. De data aceasta, predarea propoziţiilor subiective şi predicative a fost aleasă ca urmare a sugestiei unor participanţi la discuţiile din secţia de limbă romînă a sesiunii „Lecturilor pedagogice" din 1958, care au fost de părere că ar fi necesară o astfel de lucrare, pentru că la lecţiile despre propoziţiile subiective şi predicative, profesorii întîmpină mai multe greutăţi.

Cred că o condiţie esenţială pentru succesul lecţiilor despre propoziţiile subiective şi predicative este alegerea cu cea mai mare atenţie a textelor pentru predarea lecţiei şi pentru temele date elevilor. Lipsa de discernămînt în alegerea textelor aduce mari greutăţi în predarea şi în însuşirea conştientă de către elevi a cunoştinţelor despre propoziţiile subiective şi predicative.

De aceea, înainte de a expune problemele metodice ale predării propoziţiilor subiective şi predicative, am socotit necesare unele precizări de ordin teoretic, legate de problema alegerii textelor pentru aceste lecţii.

În alegerea exemplelor pe care le folosim la lecţii, trebuie să ţinem seama ca ele să fie clare, să nu dea loc la interpretări şi confuzii şi să ofere posibilitatea contragerii propoziţiilor su-

biective în subiecte și a propozițiilor predicative în nume predicative, pentru a se putea face verificarea analizei.

Astfel, *în predarea propozițiilor subiective*, cred că trebuie să evităm construcții de felul celor de mai jos, date în unele lucrări ca fraze cu propoziții subiective:

— „Crud e cînd intră prin stejari năprasnica secure!" (Grigore Alexandrescu; exemplu luat din „*Metodica predării limbii romîne la clasele V—VII*", 1955).

— „Cînd am sosit amorțit de frig la Cocărăști, îmi era frică *să* mă duc acasă;..." (I. Slavici; exemplu luat din „*Analize gramaticale și stilistice*" de D. D. Drașoveanu, P. Dumitrașcu și M. Zdrenghea, Editura științifică, 1959, p. 93).

În primul exemplu, propoziția „*cînd intră prin stejari năprasnica secure*", construită cu indicativul și introdusă în frază prin adverbul relativ „cînd", este greu de contras într-un subiect exprimat prin infinitiv, sau chiar dacă o contragem astfel, mi se pare că e cam forțat (Crud *e a intra* prin stejari năprasnica secure; Crudă e *intrarea*...). Prin această contragere, sensul construcției are de suferit, pentru că propoziția în cauză pare să aibă mai mult o nuanță de timp. Sînt multe subiective cu nuanțe circumstanțiale, pe care cred că trebuie să le evităm în predarea gramaticii la clasa a VII-a. Pentru expresiile impersonale cu verbul *a fi*, cred că e bine să alegem exemple în care propoziția subiectivă să fie introdusă prin conjuncțiile *că*, *să*, *dacă* = *că*, pentru că propozițiile introduse prin aceste conjuncții sînt mai ușor de contras într-un subiect: „E drept *că* numai asta nu ajunge" („*Minerii din Maramureș*", D. Deșliu) = „E drept *lucrul acesta*"; „Nu este sigur *dacă* se ține ședința" = „Nu este sigur *lucrul acesta*". De asemenea, în cazul propozițiilor introduse prin *să* (construite cu conjunctivul), conjunctivul se poate contrage într-un infinitiv cu rol de subiect, fără ca sensul frazei să sufere = „Și apoi *să fie cineva de tot bou*, încă nu este bine" (I. Creangă — „*Amintiri din copilărie*") = nu este bine *a fi cineva de tot bou*.

În ceea ce privește construcțiile în care avem propoziții cu subiect logic de tipul „mi-e foame, mi-e sete, mi-e dor, mi-e frică etc", ele nu trebuie folosite la lecțiile despre subordonata subiectivă, pentru că — așa cum arată gramatica Academiei R.P.R. (vol. II, 1954, p. 67), propozițiile respective au subiectele gramaticale exprimate prin substantivele „foame, sete, dor". Avînd subiecte gramaticale, ele nu mai pot avea și o subordonată subiectivă. Pentru aceste motive, propoziția „*să mă duc acasă*" din a doua construcție citată mai sus, nu poate fi subiectivă. Pro-

poziția este o subordonată completivă indirectă („Îmi era frică [=mă temeam] de acest lucru").

Numai verbele de tipul *îmi place*, *mi-e drag*, *îmi convine*, *mi-e greu*, *mi-e ușor*, *mi-e egal* pot avea propoziții subiective care se pot contrage într-un subiect exprimat printr-un infinitiv sau printr-un substantiv: „Mie mi-e drag *romînul*..., mi-e drag *să-l privesc și să-l ascult*..." (V. Alecsandri) „mi-e drag *a-l privi* și *a-l asculta*".

De asemenea, cred că în predarea propozițiilor subiective trebuie evitate construcțiile de tipul „Dacă .. e că..", cum este acela dat de manualul de gramatică pentru clasa a VII-a de G. Brîncuș și St. Golpenția, la capitolul „subordonata subiectivă"

„Și *dacă am eu, tată, vreo durere*
E că nu poți nici tu, nici toți strămoșii.
Măcar să vă uitați așa-n tăcere
Cîte rodiră, hei, pașii furtunii".

(M. Beniuc, *În mine, tată, tu mergi mai departe*).

Exemplul trebuie evitat, deoarece, ca să fie sesizată de elevi propoziția subiectivă, construcția ar trebui completată cu propoziția „durerea mea este că..." Exemplul nu este recomandabil nici pentru faptul că avem o predicativă în propoziția următoare, pe care elevii nu o cunosc încă atunci cînd se predă propoziția subiectivă.

În ceea ce privește alegerea construcțiilor cu *propoziții predicative*, fiecare din verbele cunoscute ca avînd funcție copulativă trebuie privite cu toată atenția. Se știe că verbele pe care le întîlnim cu funcție copulativă (cu excepția verbului *a deveni*) pot îndeplini singure funcția de verb predicativ, cînd au înțeles de sine stătător

Pentru verbele *a fi*, *a rămîne*, *a sta*, *a ieși*, *a ajunge*, profesorii au adoptat în general ca procedeu de verificare a caracterului de verb predicativ, indicația dată de manualul „*Gramatica limbii romîne*" (clasa a VI-a, 1957) de G. N. Dragomirescu și St. Golpenția, în sensul că aceste verbe sînt predicative atunci cînd sînt urmate „de obicei de un complement circumstanțial de timp sau de loc" (p. 236) sau ..... același verb poate fi predicativ și copulativ după cum primește întrebările *unde? cînd?* sau *ce? cum?*" (p. 237) Trebuie însă să fim atenți în alegerea exemplelor cu propoziții predicative după aceste verbe, deoarece chiar atunci cînd nu pot primi determinări circumstan-

țiale de loc sau de timp, ele nu sînt întotdeauna urmate de propoziții predicative, ci de propoziții subiective, pentru că sensul lor este impersonal.

În alegerea textelor cu propoziții predicative, trebuie să fim atenți și la verbele *a ajunge* și *a rămîne*. Ca și verbul *a fi*, ele apar în unele construcții care ar prezenta dificultăți în analiză. Pe lîngă valoarea de predicat verbal pe care o au aceste verbe atunci cînd arată acțiunea subiectului de a ajunge într-un loc sau a rămîne pe loc, ele pot avea și sens impersonal, și deci pot fi urmate de propoziții subiective. Și în analiza construcțiilor cu verbul *a părea* putem întîmpina greutăți în însușirea conștientă de către elevi a cunoștințelor despre propozițiile predicative, pentru că și acest verb ridică multe probleme. Cînd verbul este la diateză reflexivă, lucrurile sînt clare: el este impersonal și va avea o propoziție subiectivă. Greutățile apar cînd verbul *a părea* nu este reflexiv. În acest caz, se pune problema dacă putem considera ca predicativă orice propoziție care urmează după acest verb. Nu este locul aici să discutăm în adîncime problemele pe care le ridică verbul *a părea*. Voi arăta numai ceea ce mi se pare esențial de respectat în alegerea construcțiilor cu propoziții predicative după verbul *a părea*. Trebuie să observăm că acest verb poate exprima:

a. Impresia[1] pe care i-o dă subiectului vorbitor însușirea (caracteristica) unui alt subiect.

b. Impresia pe care i-o dă subiectului o acțiune oarecare. Atunci cînd exprimă impresia pe care o dă caracteristica unui subiect, verbul *a părea* este copulativ, pentru că el face legătură între subiect și însușirea lui aparentă. În acest caz, poate fi urmat de o propoziție predicativă:

— „... omătul pare albăstrui..." (M. Sadoveanu, *Povestea cu iepurii*) = „omătul *pare* **că este albăstrui**".

— „Locurile *par* **neschimbate**; locurile *par* **că sînt (au rămas) neschimbate**".

În toate aceste construcții, atît verbul *a părea* cît și propozițiile predicative care urmează după el *au același subiect, și aceasta este condiția esențială pentru orice verb copulativ: să se refere la același subiect ca și propoziția predicativă care îi urmează*. În construcțiile cu *a părea* plus propoziție predicativă, verbul *a părea* are persoana și numărul subiectului propoziției predicative.

---

[1] *Dicționarul limbii române contemporane* (Ed. Acad. R.P.R., 1958, p. 596) dă pentru verbul *a părea* și sensul „a da impresia".

c. Cînd *a părea* exprimă impresia pe care i-o dă subiectului vorbitor o acțiune oarecare, el nu mai este copulativ, pentru că propoziția următoare nu mai exprimă o caracteristică a subiectului primei propoziții, ci unipersonal :

„Pe frunze uscate sau prin înaltul ierbii
Părea **c-aud venind în cete cerbii**". (M. Eminescu).

„Un vînt părea că bate ca de seară,
Toți arborii treziți se tulburară" (Eugen Jebeleanu).

Textul al doilea este dat în „*Culegere de exerciții gramaticale*" (Editura de stat didactică și pedagogică, 1956, p. 419), ca exemplu de construcție cu propoziție predicativă după verbul *a părea*.

În concluzie, cred că verbul *a părea* este predicat verbal cînd este urmat de un verb care exprimă o acțiune, pentru că prin suprimarea verbului *a părea*, se obține tot un predicat verbal. Cînd *a părea* este urmat de o propoziție care cuprinde o caracteristică a subiectului propoziției regente, *a părea* îndeplinește funcția de verb copulativ, pentru că el face legătura între subiect și însușirea lui aparentă și pentru că, suprimîndu-l, obținem un predicat nominal.

Construcțiile de acest fel trebuie să fie însă evitate la lecțiile despre propozițiile subordonate predicative, precum și la cele despre subordonatele subiective, pentru că ele prezintă probleme aflate în discuția cercetătorilor (vezi „*Semiauxiliarele de mod*" de Valeria Guțu, în „*Studii de gramatică*", vol. I, 1956, p. 79—80). De asemenea și „*Dicționarul limbii romîne contemporane*" (Edit. Acad. R.P.R., 1958, p. 596) menționează la verbul *a părea* : „.... cu funcție copulativă sau de semiauxiliar".

Cel puțin pentru motive didactice, este bine ca exemplele cu propoziții predicative după verbul *a părea* să fie alese din categoria celor de la punctul (*a*). Numai astfel propoziția predicativă se va putea contrage într-un nume predicativ, ceea ce va face ca lucrurile să apară cît mai clare pentru elevi.

Verbele *a se face* și *a se preface* au de cele mai multe ori sensul de „a deveni", și atunci sînt urmate de un nume predicativ sau de o propoziție predicativă. În alegerea textelor cu propoziții predicative după aceste verbe, trebuie să fim atenți ca ele să nu aibă sensul de „a simula"[2] sau sensul impersonal

[2] *Dicționarul limbii romîne contemporane*, Edit. Acad. R.P.R., 1958, p. 290

„a i se părea cuiva că vede sau aude (în vis sau în fantezie)", pentru că atunci nu vom avea după ele o propoziție predicativă. Propoziția nu se va putea contrage într-un nume predicativ și vom avea greutăți în muncă cu elevii.

În *„Analize gramaticale și stilistice"*, citată mai înainte, verbele *a trebui* și *a putea* sînt considerate ca avînd întotdeauna după ele o propoziție predicativă.

Cred că aceste verbe nu pot fi urmate niciodată de o propoziție predicativă, pentru că funcțiile lor se deosebesc total de funcția verbelor copulative. Este greșit să facem apropiere între aceste verbe și verbele copulative, care sînt ajutătoare sintactice, pe cînd *a trebui* și *a putea*, prin funcția pe care o îndeplinesc, se apropie mai mult de auxiliarele morfologice. Ele nu îndeplinesc deci o funcție sintactică, ci una morfologică.

Verbele *a trebui* și *a putea* nu sînt urmate niciodată de o propoziție predicativă, pentru că verbele care urmează după ele nu exprimă o caracteristică a subiectului. Ce caracteristică poate exprima verbul *să plec* din construcțiile: trebuie *să plec*; pot *să plec*?

În ceea ce privește predarea gramaticii în școală, sînt de părere să nu predăm elevilor lucruri care se află încă în discuția cercetătorilor. Atîta vreme cît Gramatica Academiei nu și-a spus cuvîntul oficial și competent, iar programa școlară nu prevede probleme legate de verbele *a trebui* și *a putea*, nu trebuie să le predăm elevilor cunoștințele despre auxiliarele de mod și, în nici un caz, să le comunicăm elevilor că după aceste verbe urmează o propoziție predicativă. Ca auxiliare de mod, ele nu pot fi sesizate de elevii clasei a VII-a, și a le spune că ele sînt urmate întotdeauna de o propoziție predicativă înseamnă a cădea în formalism

Am socotit că este necesară această primă parte, pentru următoarele motive:

— greutățile cele mai mari în predarea propozițiilor subiective și predicative — așa cum am mai spus — vin din folosirea unor texte necorespunzătoare;

— cele mai multe din textele discutate figurează în lucrări de gramatică și în culegeri de exerciții gramaticale, din care profesorii își aleg uneori exemplele pe care le folosesc la lecții. Discutîndu-le și atrăgînd atenția asupra unor lipsuri, nădăjduiesc că voi putea contribui la înlăturarea unor greutăți pe care le întîmpină profesorii în predarea propozițiilor subiective și predicative.

Din cele arătate în această primă parte a lucrării, ca o recomandare didactică, reiese că e bine ca textele de analiză să fie alese în așa fel, încît propozițiile care urmează după verbele

cunoscute ca avînd funcția copulativă să se poată contrage sau înlocui cu un nume predicativ, care să exprime o caracteristică a subiectului regentei sau un echivalent al subiectului regentei. Atît propozițiile predicative, cît și cele subiective trebuie să fie în mod evident echivalente — respectiv — cu un nume predicativ sau cu un subiect. Numai astfel ele pot fi în mod logic însușite de elevi și nu vor mai constitui o greutate nici pentru profesori, nici pentru elevi.

PREDAREA PROPOZIȚIEI SUBIECTIVE

În predarea propoziției subiective se întîmpină următoarele greutăți:

1. Confuzia pe care o fac elevii între propoziția subiectivă cerută de verbe reflexive impersonale, de expresii impersonale cu verbul *a fi*, de adverbe predicative și subordonatele completive directe, din cauza întrebării *ce?*, la care răspund și subiectivele și completivele directe. Uneori, elevii fac confuzie și între subordonatele completive indirecte și completivele directe din cauza întrebării *ce?*, pe care o pun greșit pe lîngă unele verbe („*ce* îmi amintesc? *ce* îl informa?"). Confuzia dintre subordonatele subiective introduse prin pronumele relativ *cui* și subordonatele completive indirecte.

2. Elevii nu recunosc cu ușurință expresiile verbale impersonale cu verbul *a fi*, mai ales cînd adverbul care intră în componența lor este la alt grad de comparație decît gradul pozitiv sau cînd verbul *a fi* nu se află la modul indicativ.

3. Elevii recunosc cu ușurință propozițiile subiective în frazele formate numai din propoziția regentă și cea subiectivă, și mai greu în fraze formate din mai multe propoziții.

În vederea înlăturării greutăților arătate la punctul (1) am început sintaxa frazei cu revederea cunoștințelor despre subordonatele completive directe și indirecte, pe care elevii le cunoșteau din clasa a VI-a[3]. În analizele făcute, am insistat asupra a două lucruri esențiale: completiva directă determină un verb tranzitiv;

[3] Această lucrare este întocmită pe baza experienței din anul școlar 1959/1960. Elevii clasei a VII-a din acel an școlar au avut în programa clasei a VI-a predarea subordonatelor completive directe și indirecte. Programa actuală nu mai prevede predarea nici unei propoziții subordonate în clasa a VI-a. Dar chiar dacă prin actuala programă subordonatele completive directe și indirecte vor fi lecții noi în clasa a VII-a, cred că e bine să se înceapă cu ele predarea subordonatelor, pentru că sînt mai ușor însușite de elevi și pentru că ne ajută în predarea subordonatei subiective.

cele mai multe completive indirecte determină verbe reflexive cu forme pentru toate persoanele (personale). Cînd elevii greşesc punînd întrebarea „ce îmi amintesc" sau cînd pun întrebarea „ce?" pe lîngă orice fel de verb, îi oblig să se oprească şi să observe pe lîngă ce fel de verb au pus întrebarea şi dacă verbul este tranzitiv, reflexiv obiectiv, reflexiv impersonal sau expresie verbală impersonală cu verbul *a fi*. Dacă verbul determinat este reflexiv personal, el trebuie să completeze întrebarea cu o prepoziţie=*despre* ce îmi amintesc? *la* ce mă gîndesc?

Predarea completivelor directe şi indirecte înaintea propoziţiilor subiective i-a ajutat pe elevi la însuşirea cunoştinţelor despre subiectivele cerute de verbe reflexive impersonale şi, în plus, mi-a dat posibilitatea ca la predarea propoziţiilor subiective, să fac exerciţii care să-i deprindă pe elevi să deosebească propoziţia subiectivă de subordonatele completive directe şi indirecte şi să pot face aplicaţii pe texte cu fraze mai dezvoltate. Pentru o mai bună orientare a elevilor, le-am arătat că din problemele de morfologie a verbului, trei lucruri ne ajută în mod deosebit la sintaxa frazei, şi anume: dacă verbul este tranzitiv sau intranzitiv, dacă este reflexiv impersonal sau nu şi dacă este expresie impersonală. Ori de cîte ori elevii pun întrebarea „ce?" pe lîngă un astfel de verb, ei sînt deprinşi să se oprească şi să cerceteze pe lîngă ce fel de verb au pus întrebarea şi numai după aceea să stabilească ce fel de subordonată este propoziţia respectivă. Mulţi profesori se mărginesc în predarea sintaxei frazei doar la găsirea predicatelor, pentru a determina numărul propoziţiilor din frază. Alţii chiar le cer elevilor să despartă fraza dintr-o dată în propoziţii, fără să sublinieze mai dinainte predicatele, crezînd că astfel elevii dau dovadă de posibilitatea lor de a judeca independent şi apreciază ca un merit deosebit realizarea acestui lucru de către elevi. Cred că fac cea mai mare greşeală, pentru că judecata elevilor trebuie urmărită şi îndrumată pas cu pas. Chiar dacă există în clasă elevi care pot să facă analiza în acest fel, trebuie să avem în vedere pe toţi elevii, pentru că cei mai mulţi vor primi lucrul de-a gata şi îi lipsim astfel de posibilitatea de a-şi dezvolta judecata logică. Pe de altă parte, aşa cum am arătat mai sus, găsirea obligatorie a subiectului şi predicatului fiecărei propoziţii din frază îi pune pe elevi în situaţia de a găsi imediat subordonatele subiective şi predicative, şi acest lucru este tot atît de necesar ca şi găsirea subiectului şi predicatului în analiza sintactică a unei singure propoziţii.

Greutatea găsirii predicatelor exprimate prin adverbe predicative am căutat s-o înlătur încă de la lecţiile anterioare pre-

dării felului subordonatelor, cînd am predat noțiuni generale despre fraza formată prin coordonare și subordonare. Elevii au fost deprinși să se oprească în mod obligatoriu înaintea pronumelor relative și a conjuncțiilor subordonatoare, iar înaintea conjuncțiilor coordonatoare să se oprească pentru a cerceta dacă ele leagă propoziții sau părți de propoziție de același fel. S-au analizat, între altele, fraze de felul acesta : „Desigur că-i treceau prin minte cuvintele pe care eu le auzeam deslușit". (Delavrancea, „*Irinel*") : „Băiatul are bunăvoință, dar probabil că nu l-a ajutat nimeni să învețe mai mult". În primul exemplu, oprirea înaintea conjuncției subordonatoare *că*, iar în al doilea exemplu, înaintea conjuncțiilor *dar* și *că*, face să rămînă izolate adverbele *desigur* și *probabil*, pe care elevii au trebuit să le completeze cu verbul *a fi* și au obținut astfel predicatele exprimate prin expresiile verbale impersonale : *e sigur* și *e probabil*.

Elevii au fost conduși să vadă necesitatea acestei completări, deoarece propozițiile introduse în frază prin conjuncția *că* sînt subordonate și — potrivit definiției frazei — fraza trebuie să cuprindă cel puțin o propoziție principală. Problema predicatelor exprimate prin adverbe predicative a fost anticipată și la modul de exprimare a predicatului verbal.

Pentru recunoașterea expresiilor verbale impersonale cu verbul *a fi*, s-au făcut nenumărate exerciții în timpul predării morfologiei și a sintaxei propoziției, cînd s-au analizat texte în care aceste expresii apăreau la diferite moduri și timpuri sau în care adverbul care intră în componența expresiei verbale se află la diferite grade de comparație (*a fost mai bine, a fost foarte bine, ar fi fost mai ușor* etc.)

Înainte de a trece la prezentarea lecțiilor despre subordonata subiectivă, țin să amintesc încă o dată despre grija pe care trebuie să o aibă profesorul în ceea ce privește alegerea exemplelor pentru lecție. De asemenea, cred că este necesar să mă opresc puțin asupra unei alte condiții pentru succesul lecțiilor și anume dozarea exemplelor în cadrul lecțiilor.

Dozarea materialului demonstrativ pe care îl folosim la fiecare lecție trebuie să fie de asemenea o preocupare pentru profesor. În munca de îndrumare metodică, am asistat la lecții în care s-a folosit prea mult material demonstrativ, care a cerut mult timp pentru scrierea lui pe tablă, în dauna timpului necesar explicației și fixării cunoștințelor. Deci lecția să nu fie încărcată cu prea multe exemple, ci să alegem numai strictul necesar pentru comunicarea cunoștințelor pe care ni le-am propus și pentru atingerea scopului lecției.

„*Metodica predării limbii romîne la clasele V—VII*" (1959), la propozițiile subiective, dă din prima lecție exemple cu propoziții subiective introduse în frază prin pronume relative sau prin conjuncții și cerute de verbe obișnuite, de verbe reflexive impersonale și de expresii verbale impersonale. Dacă căutăm să cuprindem într-o lecție toată varietatea de construcții cu propoziții subiective, ne izbim de următoarea greutate: oricît de scurte ar fi textele de care ne vom folosi, ele sînt multe și ne cer mult timp pentru scrierea lor pe tablă.

Pentru a asigura desfășurea lecției într-un ritm normal, care să permită o bună însușire a cunoștințelor de către elevi, precum și fixarea lor, am planificat predarea propoziției subiective în două ore.

Lecția I

Propoziții subiective introduse în frază prin pronume relative.

(Indiferent dacă sînt cerute de verbe personale, de reflexive impersonale sau de expresii verbale impersonale ca verbul *a fi*). Am organizat astfel lecția, pentru că aceste propoziții subiective sînt mai ușor de înțeles de către elevi.

Lecția a II-a

Propoziții subiective introduse prin conjuncții.

După predarea propoziției subiective, am planificat *o lecție de analiză a unor fraze cuprinzînd propoziții subiective, completive directe și completive indirecte, cu scopul de a se insista asupra deosebirii dintre ele și de a se evita confuziile pe care le fac de obicei elevii.*

Lecția I

Propoziții subiective introduse în frază prin pronume relative.

Scopul

— Comunicarea cunoștințelor despre propoziția subiectivă.

— Deprinderea elevilor de a recunoaște propozițiile subiective (inclusiv subiectivele multiple) introduse prin pronume relative

— Dezvoltarea judecății logice a elevilor.

Desfășurarea lecției

Revederea cunoștințelor despre subiect; definiția, întrebările la care răspunde (aici s-a atras atenția că la întrebarea *ce*? răspunde și complementul direct), prin ce se exprimă subiectul. Re-

vederea acestor cunoștințe s-a făcut pe baza cîtorva exemple date de elevi.

Predarea cunoștințelor noi

Punct de plecare pentru lecție: transformarea subiectului din următoarele propoziții în propoziții subiective = „*Leneșul* mai mult aleargă" „*Cine e leneș* mai mult aleargă"; *Cei rămași* se așezară pe scaune" (Sadoveanu) „*Cei ce au rămas* se așezară pe scaune".

Analiza următoarelor texte făcută în tabloul următor:

Textele de analizat	Felul propozițiilor	Verificarea prin reducerea prop. la un subiect	Cuvintele prin care sînt introduse în frază	
1. „**Cine**-*i vînzător vîndut*/ să iasă dintre noi" (G. Coșbuc).	2. principală 1. subiectivă	Vînzătorii (trădătorii)	*cine*	
2. „**Cui** *i-e frică de război*/ e liber de-a pleca-napoi" (G. Coșbuc).	2. principală 1. subiectivă	fricosul (lașul)	*cui*	Pronume relative simple
3. „**Cîți** *vor pace*/ să lupte pentru ea!"	2. principală 1. subiectivă	doritorii (de pace)	*cîți*	
4. „**Ce** *s-a întîmplat în aceste țări ale Rusiei*/ se va întîmpla și la noi" (M. Sadoveanu).	2. principală 1. subiectivă	întîmplările (revoluția)	*ce*	
5. „**Care** *dintre voi se simte destoinic a împărăți*/ să se ducă" (I. Creangă).	2. principală 1. subiectivă	cel destoinic	*care*	
6. „**Ceea ce** *a ridicat omul cu prețerea și munca lui...*/ îmi pare mai presus" (M. Sadoveanu).	2. principală 1. subiectivă	realizările (omului)	*ceea ce*	Pronume relative compuse
7. „Războiul îl doresc mai ales/ **cei ce** *nu merg pe front*/, **cei ce** *conduc țara*/ și **cei care**-*i sprijină*" (După Zaharia Stancu).	1. principală 2—3—4 subiective	bogații conducătorii sprijinitorii lor	*cei ce* *cei ce* *cei care*	

În alegerea acestor exemple am urmărit să am propoziții subiective introduse în frază prin cît mai variate pronume relative, precum și subiective multiple.

Analiza fiecărei fraze s-a făcut în felul următor: găsirea predicatelor și sublinierea lor, despărțirea frazei în propoziții. Apoi s-au identificat propozițiile principale, ținînd seama de înțeles și de faptul (cunoscut mai dinainte de elevi) că în frază nu putem avea propoziții principale introduse prin pronume relativ-interogative, decît dacă propozițiile respective sînt exclamative sau interogative. După aceea, elevii au fost puși să găsească subiectele propozițiilor principale din fiecare frază. S-a constatat că propozițiile respective au subiecte exprimate prin propozițiile pe care le-am subliniat. Pentru a dovedi că ele îndeplinesc funcția de subiect, propozițiile au fost înlocuite cu subiectele: 1) *cine-i vînzător vîndut* = *vînzătorii* (trădătorii); 2) *cui i-e frică de război* = *fricosul* (lașul); 3) *cîți vor pace* = *doritorii* (de pace); 4) *ce s-a întîmplat în aceste țări ale Rusiei* = *cele întîmplate* (revoluția); 5) *care dintre voi se simte destoinic* — *cel destoinic*; 6) *ceea ce a ridicat omul cu priceperea și munca lui* = *realizările* (omului); 7) *cei ce nu merg pe front, cei ce conduc țara și cei care-i sprijină* = *bogații, conducătorii și sprijinitorii* (lor).

Paralel cu analiza fiecărei propoziții s-au completat coloanele tabloului de pe tablă: felul propozițiilor și schema frazelor, subiectele obținute din propozițiile subiective și cuvintele prin care sînt introduse în frază propozițiile subiective. La coloana nr. 4 s-au grupat aceste cuvinte în pronume relative simple și pronume relative compuse. S-a mai atras atenția elevilor că pronumele relativ poate fi în nominativ sau în dativ.

După terminarea analizei și completarea tabloului, s-a formulat apoi cu ușurință, împreună cu elevii, *definiția propoziției subiective*: *„Propoziția subiectivă este propoziția subordonată care îndeplinește funcția de subiect al unui verb din propoziția regentă"*[1].

Elevii au fost apoi conduși să observe că propoziția subiectivă poate sta înaintea regentei sau după regentă și că ea nu se desparte niciodată de regenta ei prin virgulă, așa cum subiectul nu se desparte, prin virgulă, de predicat.

---

[1] În privința definiției propoziției subiective, cred că definiția din manualul *Gramatica limbii române clasa a VII-a*, 1959, de G. Brîncuș și Șt. Golopenția, ar trebui corectată în sensul că propoziția subiectivă îndeplinește funcția de subiect pe lîngă un verb din propoziția regentă și nu *„pe lîngă predicatul din propoziția regentă"*; pentru că verbul, al cărui subiect este o propoziție subiectivă, poate fi și la un mod nepredicativ [Vom lupta cu toții *pentru a nu se mai* întîmpla ceea ce vor ei *(a se realiza* ceea ce dorim)]. *Limba română* (1956, Editura Academiei R.P.R., p. 229) definește astfel propoziția subiectivă: *„Propoziția subiectivă îndeplinește funcția de subiect al predicatului sau al unei forme verbale nepredicative din propoziția regentă"*

Fixarea cunoștințelor s-a făcut prin recapitularea lecției cu elevii pe baza exemplelor date de ei. S-a insistat asupra mijlocului de verificare prin înlocuirea propoziției subiective cu un subiect și a obligației de a nu face nici o analiză fără căutarea subiectului fiecărei propoziții.

Temă pentru acasă = Analiza următoarelor fraze:

1. „Să piară de potop năpraznic/
Cine-ar lovi, țară, în tine" (M. Beniuc, „Trăinicie")

2. „*Iar cei ce au adus prăpăd pe lume*
Și au făcut să curgă sînge vai
Lăsa-vor de batjocură un nume,
De ocărît cu el vr-un animal" (Ibidem).

3. „*Cine are de toate* nu mai aude nimic, dar *cine n-are nimic* ascultă la toate și trage nădejde" (L. Rebreanu, *Răscoala*).

Li s-a cerut elevilor să facă analiza după modelul de analiză din clasă (în tabloul arătat).

Prin exemplele date pentru temă, am urmărit nu numai recunoașterea propozițiilor subiective care au exprimat pronumele relativ prin care sînt introduse, ci și recunoașterea propozițiilor subiectve coordonate cu alte subiective și la care nu mai este repetat pronumele relativ care le introduce în frază (exemplul nr. 2). De asemenea, prin exemplul nr. 3, am urmărit recunoașterea de către elevi a propozițiilor subiective intercalate într-o altă propoziție.

La lecția următoare, cînd s-a discutat această temă, la exercițiul nr. 2, s-a insistat asupra faptului că atunci cînd după o subordonată avem o propoziție legată prin conjuncția *și*, pentru a dovedi că într-adevăr propoziția a doua este la fel cu subordonata dinaintea ei trebuie să vedem dacă după conjuncția *și* se poate subînțelege pronumele relativ sau conjuncția prin care este introdusă subordonata dinaintea ei (*cei ce*-au adus prăpăd pe lume, *cei ce* au făcut... lăsa-vor...).

Y. 38945

Lecția a II-a

Propoziții subiective introduse prin conjuncții

Scopul

— Completarea cunoștințelor despre propozițiile subiective cu propozițiile introduse prin conjuncții și cerute de verbe reflexive impersonale, expresii impersonale cu verbul *a fi* și adverbe predicative.

— Dezvoltarea judecății logice a elevilor

Desfășurarea lecției

După verificarea cunoștințelor din lecția anterioară, am revăzut cu elevii cunoștințele despre verbele reflexive impersonale și despre expresiile verbale impersonale cu verbul *a fi*.

Predarea lecției noi

Ca punct de plecare pentru lecția nouă s-au folosit următoarele exemple: „*E ușor* **a scrie** versuri"; „*E greu* **de călătorit** singur". Le-am cerut elevilor să indice subiectul expresiilor verbale și să transforme verbele la moduri nepersonale (*a scrie, a călători*) în moduri personale și s-au obținut construcțiile: „E ușor *să scrii versuri*"; „E greu *să călătorești singur*". Deci din subiecte, s-au obținut propoziții subiective.

S-au analizat apoi exemplele următoare în tabloul folosit și pentru prima lecție, avînd în plus două coloane: o coloană pentru întrebarea la care răspund propozițiile analizate și alta pentru modul de exprimare a predicatelor din propozițiile regente.

În acest tablou s-au adăugat alte două coloane, pentru a se atrage atenția elevilor pe lîngă ce fel de predicate s-au pus întrebările și pentru a se discuta evitarea confuziei dintre propozițiile subiective și subordonatele completive directe care răspund la întrebarea „ce?"

Analiza s-a făcut ca și în lecția precedentă. În plus, de cîte ori s-a pus întrebarea „ce?" pentru a stabili felul subordonatei, elevii au fost îndrumați să observe pe lîngă ce fel de verb au pus întrebarea. S-au subliniat cu roșu verbele reflexive impersonale, expresiile verbale impersonale cu *a fi* și adverbele predicative. Din echivalarea propozițiilor subiective cu un subiect, s-a constatat că propozițiile subiective introduse prin conjuncția *că* sînt echivalente cu substantivele *lucrul*, *faptul* și că propozițiile introduse prin *să*, deci construite cu conjunctivul, se contrag prin infinitiv cu valoare nominală, putîndu-se înlocui în ultimă analiză și aceste infinitive cu substantivele *lucrul*, *faptul* (acesta). În analiza ultimului exemplu („Sigur că oamenii vor fi într-o zi florile pămîntului"), elevul care a făcut analiza, găsind numai un predicat, a considerat că avem o singură propoziție. Dar la întrebarea „ce caută conjuncția subordonatoare *că* în mijlocul propoziției?" a observat că de acolo începe o propoziție subordonată. Cum nu poate exista frază care să nu aibă cel puțin o propoziție principală și cum în textul dat, în afară de propoziția pe care o analizăm, nu mai avem decît adverbul „*sigur*", am cerut elevului să cerceteze dacă între propoziția subordonată și adverbul respectiv există vreo relație. Existența relației s-a dovedit prin întrebarea „*ce e sigur?*" Așa cum se vede din întrebare, adverbul a trebuit să fie complinit prin verbul „*este*". Acest lucru a dus la concluzia că

Textele de analizat	Întrebarea	Prin ce sînt exprimate predicatele	Felul propoziţiilor	Echivalarea prop. cu un subiect	Cuvintele prin care sînt introduse
1. „Se vede/ *că nu cunoşti locurile pe aici*“ (Creangă, *„Harap Alb“*).	Ce se vede?	Verb reflexiv impersonal	1. princip. 2. subiectivă	lucrul (acesta)	conj. *că*
2. „Este adevărat/ *că sătulul nu crede flămîndului*“.	Ce este adevărat?	Expresii	1. princip. 2. subiectivă	faptul (acesta)	conj. *că*
3. „N-ar fi rău, măi Ştefane/ *să ştie şi băietul tău o leacă de carte*“ (I. Creangă, *„Amintiri“*).	Ce n-ar fi rău?	verbale	1. princip. 2. subiectivă	a şti (acest lucru)	conj. *să*
4. *„Să fie cineva de tot bou/* nu este bine“ (I. Creangă *„Amintiri“*).	Ce nu este bine?		2. princip. 1. subiectivă	a fi de tot bou = (acest lucru)	conj. *să*
5. „Da, este firesc/ *să fim stăpîni/ cei ce muncim*“ (M. Banuş, *„Despre pămînt“*).	Ce este firesc?	impersonale	1. princip. 2. subiect. 3. subiect.	a fi stăpîni = (acest lucru) muncitorii	pron. rel. *cei ce* conj. *să*
6. „Sigur/ *că oamenii vor fi într-o zi florile pămîntului*“ (după Z. Stancu, *„Desculţ“*).	Ce (e) sigur?	Adverb predicativ	1. princip. 2. subiectivă	(acest lucru)	conj. *că*

adverbul „*sigur*" este un adverb predicativ, echivalent cu o expresie verbală impersonală căreia îi lipseşte verbul „*a fi*". S-au cerut elevilor şi alte exemple cu adverbe predicative urmate de propoziţii subiective („*Probabil* că n-a terminat"; „*Bine* că a venit").

După analiza textelor, s-au tras următoarele concluzii:

Propoziţiile cu predicatul exprimat prin verbe reflexive impersonale sau expresii verbale impersonale au de cele mai multe ori ca subiect o propoziţie subiectivă. Cele cu predicatul exprimat printr-un adverb predicativ au întotdeauna ca subiect o propoziţie subiectivă.

Propoziţiile subordonate subiective cerute de verbe impersonale, expresii verbale impersonale cu *a fi* şi adverbe predicative se introduc în frază de cele mai multe ori prin conjuncţiile *că* şi *să* şi răspund la întrebarea „ce?"

Expresiile verbale impersonale cu verbul *a fi* pot apărea în texte la orice mod şi timp, iar adverbul care intră în componenţa lor poate fi la oricare din gradele de comparaţie (ex. 3 şi 5).

Cînd punem întrebarea „ce?" pentru a stabili felul unei subordonate, să nu ne grăbim cu răspunsul pînă nu cercetăm pe lîngă ce fel de verb am pus întrebarea. Altfel, putem face confuzie cu subordonata completivă directă, care răspunde la aceeaşi întrebare.

Multe din adverbele predicative care sînt urmate de propoziţii subiective sînt echivalente cu expresii verbale impersonale cu verbul *a fi*, eliptice de acest verb.

Fixarea cunoştinţelor s-a făcut prin exemple date de elevi.

Tema pentru acasă = Analiza următoarelor fraze:

1. „*Să-i urăşti pe bănditi* /**nu-i de ajuns**/; mai **e necesar**/ şi *să-i iubeşti pe ai tăi,* (după „*Cetatea de foc*" de M. Davidoglu).
2. „**Nu-i drept**/ *ca unii să pleznească de prea sătui*/, *iar altora să li se usuce matele de nemîncare*".
3. „**S-ar cuveni**/ *să judecăm mai politic şi unii şi alţii.* Filip le arată că *ceea ce va spune de aci înainte* **e deosebit de înţemnat** (după „*Bărăgan*" de V. Em. Galan).
4. **Probabil**/ *că nici tu nu eşti de împărăţie, nici împărăţia de tine* (după „*Harap Alb*" de I. Creangă).

În alegerea exemplelor pentru temă, am căutat ca ele să aibă în regentă alte verbe impersonale, expresii verbale impersonale şi adverbe predicative decît cele folosite în predarea lecţiei, iar exemplele să cuprindă şi subiective de tipul celor din prima lecţie (introduse prin pronume relative), precum şi unele greutăţi de despărţire a frazei în propoziţii (ex. nr. 3). În felul acesta, elevii îşi îmbogăţesc cunoştinţele şi se deprind să analizeze singuri şi să rezolve exerciţii din ce în ce mai grele.

Executarea temelor și discutarea lor în clasă au dovedit că elevii s-au orientat bine în analiza textelor, deși ele aduceau unele lucruri noi față de exemplele analizate în clasă.

*

Lecția de încheiere asupra capitolului despre subordonatele completive directe, completive indirecte și subiective.

Scopul

Evitarea confuziilor pe care le fac de obicei elevii între subordonatele subiective și completivele directe, între completivele directe și indirecte ; deosebirea dintre diferitele subordonate introduse în frază prin aceleași cuvinte ; combaterea formalismului ; dezvoltarea judecății logice a elevilor prin atenție față de întrebările puse și de verbele determinate, atunci cînd trebuie să identifice o subordonată ; exerciții de recunoaștere a subordonatelor subiective în fraze cu unele inversiuni.

Lecția a început cu recapitularea cunoștințelor teoretice despre aceste trei feluri de subordonate. Apoi s-au analizat următoarele fraze :

1. „Acestea vi le spune *cel ce știe*
subiectivă
Ceea ce a fost și *ce-o să fie*" (după M. Beniuc, *„Trăinicie"*)
compl. directă comp. directă
2. *„Ceea ce a zis poetul* / (compl. directă)
Vom clădi și noi cu-ncetul" (ibidem)
3. „Dușmanul e crud, / nu e prost
El rîvnește *ce-a fost să fie la loc* (M. Banuș, *„Slavă eroilor*
subiectivă compl. dir. *Doftanei"*)
4. „Ei, fata mea, nu ți-am spus eu / că nu se mănîncă / *tot ceea ce zboară?"* (P. Ispirescu, *„Basme, legende, snoave"*) subiectivă.
5. „Nu-mi pare rău / *să piară multe cele* (compl. indirectă)
Sumanul rupt și gardul de nuiele.
Bordeiele de stuf, mălaiul muced
Și *tot ce mai dospește rău în cuget"* (subiectivă (M. Beniuc, *„Trăinicie"*)
6. a) E rău / *de cine nu știe carte"*. b) „E rău / *să nu știi carte"*
compl. indirectă (subiectivă)
7. *„Cine era domnul Lazaridi și ce anume făcea el* / nimeni nu se interesa" (M. Sadoveanu) compl. indirecte
8. a) *„Cui își vinde țara* / dați-i streangul" b) „Știe față / *cui*
compl. indirectă *place viteja"* (subiectivă).

În analiza acestor fraze s-a observat, la ex. nr 2, graba unor elevi de a lua drept propoziție subiectivă propoziția introdusă prin pronumele relativ, cînd ea se află înaintea regentei. Elevii au fost conduși să vadă că propoziția „vom clădi și noi cu-ncetul" are subiect exprimat în cuprinsul ei prin pronumele *noi*. În ex. nr. 3, în care propoziția subiectivă „ce-a fost" poate fi ușor confundată cu o subordonată completivă directă, elevii fiind obligați să nu stabilească felul propozițiilor pînă cînd nu găsesc pentru fiecare propoziție nu numai predicatul, ci și subiectul, propoziția în cauză a fost ușor identificată ca subiectivă. Tot obligația de a căuta subiectul fiecărei propoziții a dus la recunoașterea propozițiilor subiective din exemplele nr. 4 și 5. Prin propoziația „să piară multe cele" din ex. nr. 5, care determină verbul „nu-mi pare rău", s-a combătut confuzia dintre subordonata completivă indirectă și cea direcă. Prin exemplele nr. 6 și 7 s-a combătut tendința spre formalism a elevilor, care s-au grăbit să spună că după expresia verbală impersonală „e rău" urmează o subiectivă sau că verbul reflexiv „se interesa" ar avea două propoziții subiective (*cine era domnul Lazaridi* și *ce anume făcea el*). Exemplul de la nr. 8 are o completivă indirectă și o subiectivă, ambele introduse prin pronumele relativ în dativ (*cui*), și analiza acestui text i-a dus încă o dată pe elevi la convingerea că aflarea subiectului propoziției regente ne ferește de confuzii Din analiza acestor texte, elevii au putut trage concluzia că în identificarea subordonatelor respective nu trebuie să se conducă după cuvintele prin care sînt introduse ele în frază, pentru că aceleași pronume relative sau conjuncții pot introduce subordonate diferite.

După cum se poate vedea, exemplele analizate în această lecție mi-au servit în special pentru a înlătura greutățile semnalate mai înainte, și anume confuziile pe care le fac elevii între propozițiile subordonate subiective cerute de verbe reflexive impersonale, expresii verbale impersonale și adverbe predicative, și subordonatele completive directe, din cauza întrebării „ce ?" ; între subordonatele completive indirecte și completive directe, din cauza întrebării „ce ?" pe care o pun greșit pe lîngă unele verbe intranzitive sau reflexive personale ; între subordonatele subiective introduse în frază prin pronumele relativ „cui" și subordonatele completive indirecte.

În acest scop, am încheiat lecția cu următoarea schemă de orientare în analiza frazelor cu propoziții subiective, completive

directe și completive indirecte, schemă prin care am căutat să-i fac pe elevi atenți și asupra întrebării, în formularea căreia trebuie să țină seama de natura verbelor predicative din propozițiile regente.

Întrebarea „ce ?" bine pusă:
- (1) pe lîngă verbe tranzitive — pt. complet. directe
- (2) pe lîngă
  - verbe reflexive impersonale
  - expr. impersonale cu *a fi*,
  - adverbe predicative

  — pentru subiective

Întrebarea „ce ?" greșit pusă:
- (1) pe lîngă verbe intranz. — pt. completive directe
- (2) pe lîngă verbe reflexive personale (se va completa întrebarea cu o prepoziție)

Pronumele relativ „cui" introduce:
- o completivă indirectă — întrebarea „cui ?"
- o subiectivă — întrebarea „cine ?"

Desigur că aceste lecții de predare a cunoștințelor despre propoziția subiectivă sînt numai un început în munca noastră cu elevii. Consolidarea cunoștințelor se va face de-a lungul întregului curs de predare a sintaxei. Va trebui să avem grijă ca în temele date elevilor pentru alte subordonate să se afle din cînd în cînd și propoziții subiective.

În concluzie, cred că predarea propoziției subiective nu prezintă probleme așa de grele și că elevii pot ajunge la siguranță în identificarea ei chiar în texte mai lungi cu inversiuni și intercalări, dacă pe lîngă comunicarea cunoștințelor despre verbele de care sînt cerute, îi deprindem cu următorul mod de a lucra :

1. Să nu facă nici o analiză a frazei fără analiza atentă a predicatelor (să nu ne mulțumim numai cu sublinierea predicatelor, ci chiar să se arate și prin ce sînt exprimate) ; nici o analiză să nu se facă fără găsirea subiectului fiecărei propoziții.

2. Verificarea analizei prin înlocuirea subiectivei printr-o parte de vorbire cu funcție de subiect.

Succesul lecției și însușirea temeinică a cunoștințelor despre subordonata subiectivă trebuie asigurate și prin grija pentru alegerea exemplelor de analizat. Ele trebuie să fie clare și să dea posibilitatea ca propoziția subiectivă să poată fi înlocuită cu ușurință printr-un subiect. Pe lîngă aceasta, o grijă deosebită trebuie să punem și în alegerea exercițiilor pentru temele date

elevilor. *Profesorul să știe mereu ce scop urmărește prin tema dată acasă, așa cum știe ce scop urmărește prin predarea lecției.*

Cred de asemenea că de mare ajutor este și predarea completivelor directe și indirecte înainte de predarea propozițiilor subiective, pentru că, așa cum am arătat mai înainte, aceasta ne dă posibilitatea să facem aplicații pe fraze mai dezvoltate, în care să se găsească alături propoziții pe care elevii le confundă foarte ușor. S-ar putea obiecta că acest lucru se poate face și dacă predăm completivele directe și indirecte după propoziția subiectivă, dar atunci ne-am depărta de predarea subiectivei, care e mai greu însușită de către elevi și ni se ia posibilitatea de a lucra la lecțiile despre propoziția subiectivă cu fraze mai lungi, și tocmai aici este greutatea mai mare pentru elevi (de a găsi subiectivele în fraze cu propoziții mai multe și mai variate).

Pe de altă parte, cred că e mai bine ca exercițiile care au de scop evitarea confuziilor între cele trei feluri de propoziții subordonate să se facă imediat după predarea propoziției subiective.

PREDAREA PROPOZIȚIEI PREDICATIVE

Greutățile pe care le întîmpinăm în predarea predicatului nominal și a propoziției predicative sînt următoarele:

1. Greutatea de a recunoaște celelalte verbe cu funcție copulativă, în afară de *a fi* și *a deveni*.

2. Tendința elevilor de a lua ca predicat numai verbul la mod personal, fără numele predicativ.

3. Tendința elevilor spre formalism, în sensul că iau automat ca propoziție predicativă orice propoziție care urmează după verbul *a fi* și *a părea*.

4. Greutatea de a găsi numele predicativ și propoziția predicativă așezată înaintea copulativului.

5. Găsirea propozițiilor predicative multiple.

6. Confuzia dintre propozițiile predicative și cele subiective introduse în frază prin pronume relative (în cazul inversiunilor) și dintre propoziții predicative și subordonatele circumstanțiale de mod, mai ales cînd propozițiile predicative sînt introduse prin adverbul *cum*.

O condiție esențială pentru succesul lecțiilor despre propoziția predicativă este însușirea de către elevi în mod logic și temeinic a cunoștințelor despre verbele cu funcție copulativă, astfel încît să-și dea seama că au de-a face cu un predicat nominal chiar cînd el este format cu un verb cu funcție copulativă mai rar întîlnit.

În condițiile predării concentrice a gramaticii, în cele aproape cinci luni de revedere a cunoștințelor de morfologie și de sintaxă a frazei (în clasa a VII-a) avem timp să analizăm cu elevii așa de multe și variate texte, care ne dau mereu prilejul să consolidăm cunoștințele elevilor despre predicatul nominal, astfel încît atunci cînd ajungem la lecția despre predicatul nominal, ea să fie numai o recapitulare a celor însușite deja de elevi.

Tendința elevilor de a lua drept predicat numai verbul la mod personal trebuie consecvent combătută (așa cum am arătat și în partea privitoare la propoziția subiectivă) prin obligația pentru elevi de a nu indica nici un predicat pînă cînd nu se întreabă „ce se spune despre subiect?" Raportînd predicatul la subiect, atunci își vor da seama dacă subiectul face ceva (predicat verbal) sau dacă subiectului i se atribuie o însușire (predicat nominal). Astfel, dacă în fraza: „Casa se făcu cum e jeraticul", elevul ia ca predicat numai *se făcu*, el este obligat să arate „ce se spune despre subiectul casa?" „*Casa se făcu*"; are vreun înțeles? Nu. Despre subiectul „casa" nu se spune că face ceva, ci i se atribuie o însușire „se făcu cum e jeraticul". Deci predicatul este nominal. În felul acesta, elevii vor identifica propozițiile predicative chiar la găsirea predicatelor. Procedeul acesta ne ajută și la găsirea propozițiilor predicative multiple, și la găsirea propozițiilor predicative așezate înaintea copulativului, și la combaterea tendinței elevilor de a lua drept propoziție predicativă orice propoziție care urmează după verbele *a fi* și *a părea*.

În afară de clarificarea predicatului prin găsirea subiectului și întrebarea „ce se spune despre subiect?", îi pun pe elevi să reducă propoziția dezvoltată la o propoziție simplă, pentru a vedea dacă verbul pe care l-au luat drept predicat este suficient pentru a spune ceva despre subiect (ce face? ce este? cum este subiectul?). În felul acesta, elevii își dau seama prin propria lor judecată că au greșit luînd mai puțin sau mai mult decît trebuie, pentru a spune ceva despre subiect.

Pentru a înlătura greutatea pe care o întîmpină elevii în memorizarea mecanică a verbelor cu funcție copulativă, am încercat o grupare a acestor verbe, după cum urmează:

— verbe care atribuie subiectului o caracteristică reală (*a fi, a rămîne, a sta, a se simți, a însemna, a se numi, a se chema*);

— verbe care atribuie subiectului o caracteristică aparentă sau asemănarea = „**Ea seamănă** (pare) *a fi un întins și măreț* palat";

— verbe care atribuie subiectului o caracteristică aflată în procesul de transformare sau ca rezultat al unei transformări

a caracteristicii subiectului = *a deveni* și echivalentele lui *a ajunge, a ieși, a se face, a se preface*[5].

Desigur că gruparea făcută de mine nu ține seama de toate subtilitățile de înțeles ale verbelor respective, dar pentru nevoile didactice, în predarea gramaticii la clasa a VII-a, ea poate fi de un mare ajutor. Grupîndu-le astfel, i-am ajutat pe elevi să și le însușească în mod logic, să nu se mai chinuiască memorizînd în mod mecanic, fără nici un discernămînt un șir de verbe și să nu se mai facă confuzia între verbele autosemantice și cele cu funcție copulativă.

O altă condiție pentru asigurarea reușitei lecțiilor despre propoziția predicativă este alegerea exemplelor de analizat în așa fel, încît propoziția predicativă să se poată transforma cu ușurință într-un nume predicativ. În acest scop, am evitat exemplele de felul celor care au fost discutate în prima parte a acestei lucrări și am ținut seama de concluziile la care am ajuns și pe care le-am arătat în acea parte.

Am planificat predarea propoziției predicative în două ore:

1. Propoziții predicative cu verbele *a fi, a sta, a rămîne, a se numi.*

2. Propoziții predicative cu verbele *a părea, a deveni* și echivalentele lui (*a ajunge, a ieși, a se face*).

Lecția I

Propoziții predicative formate cu verbele care atribuie subiectului o caracteristică reală (*a fi, a sta, a rămîne, a se numi*).

Scopul

Comunicarea cunoștințelor despre propoziția predicativă care urmează după aceste verbe; combaterea formalismului; dezvoltarea judecății logice a elevilor.

Desfășurarea lecției

După verificarea cunoștințelor din lecția anterioară, s-au revăzut cunoștințele despre predicatul nominal și despre verbele copulative, apoi s-au scris pe tablă exemplele care au fost analizate în această lecție. Exemplele au fost scrise în tabloul arătat mai jos, din care se poate vedea și felul cum a decurs analiza:

---

[5] O grupare a acestor verbe după înțelesul lor semantic face Paula Diaconescu în studiul *Rolul elementului verbal în componența predicatului nominal* (în *Studii de gramatică*, vol. II, 1957), ajungînd la opt categorii de astfel de verbe.

Textele de analizat	Felul propoz.	Verbele copulative	Verificarea prin echivalare cu un nume predicativ
1. „A tale zile-*or fi*/ **cum sînt,** pustii ca niște stepe" (M. Eminescu, *„Poezii"*) .	1. princip. 2. predicativă	*a fi*	pustii
2. „Eu *rămîn*/ **ce-am fost,** un paznic" (M. Beniuc, *„Trăinicie"*).	1. princip. 2. predicativă	*a fi*	un paznic.
3. „Lucrurile *n-or mai sta*/ **cum sînt,** de tot moarte" (După *„Harap Alb"* de I. Creangă).	1. princip. 2. predicativă	*a sta*	de tot moarte
4. „Fata Chivului *e*/ **cum rar se mai afla sub soare".** (Delavrancea)	1. princip. 2. predicativă	*a fi*	foarte frumoasă
5. „Menirea noastră *este*/ **să punem în mișcare mașina revoluției și s-o dirijăm"** (C. Petrescu, *„Bălcescu„).*	1. princip. 2—3 predicativă	*a fi*	de a pune în mișcare, de a dirija
6. „Eu *mă numesc*/ **cum s-a numit și străbunicul meu".**	1. princip. 2. predicativă	*a se numi*	Mihai
7. *„Frumos și cuminte este*/ ceea ce ai făcut".	1. princip. 2. subiectivă	—	—
8. „Acolo au rămas/ *cum rămîn pietrele pe o vale seacă".*	1. princip. 2. circ. de mod	—	—

După cum se poate vedea, primele trei exemple mi-au servit ca punct de plecare pentru înțelegerea de către elevi cu mai mare ușurință a funcției propoziției predicative, pentru că aceste exemple au după propozițiile predicative numele predicativ echivalent exprimat în text (*pustii, un paznic, de tot moarte*). Analiza a început cu sublinierea verbelor predicative. Apoi, cercetîndu-se care sînt subiectele primelor propoziții ale construcțiilor 1, 2, 3 și raportîndu-se predicatele la subiecte, elevii au văzut că verbele „or fi", „rămîn", „n-or mai sta" nu arată acțiuni ale subiectelor respective, ci atribuie subiectelor anumite caracteristici : zilele or fi *cum sînt* ; eu rămîn *ce-am fost ;* lucrurile n-or mai sta *cum sînt.* S-a constatat că avem de-a face cu predicate nominale. Observînd apoi numele predicativ, în care a fost subliniat de la început verbul predicativ inclus în el, elevii au văzut particularitatea acestor nume predicative, care constă în faptul că ele înseși cuprind un alt predicat, deci formează o propoziție care

îndeplinește funcția de nume predicativ al altei propoziții, că înțelesul lor exprimă o caracteristică a subiectului și că această caracteristică este arătată chiar în textele respective prin cuvintele *pustii, un paznic, de tot moarte*.

Dacă suprimăm propozițiile respective, numele predicative sînt exprimate prin cuvintele care precizează ceea ce era insuficient exprimat în propozițiile predicative. Textele ne-au ajutat deci să știm mai precis ce se spune despre subiectele propozițiilor regente. S-au subliniat în mod deosebit propozițiile respective și s-au comunicat elevilor că aceste propoziții se numesc predicative, pentru că îndeplinesc funcția de nume predicativ al altor propoziții. S-au despărțit deci verbele copulative și s-au completat celelalte coloane ale tabloului (felul propozițiilor, verbele copulative și echivalarea propozițiilor predicative cu un nume predicativ). S-a formulat cu elevii *definiția propoziției predicative: „Propoziția subordonată care îndeplinește funcția de nume predicativ pe lîngă un verb copulativ din altă propoziție"*. Ea exprimă deci caracteristica subiectului din propoziția regentă.

S-au analizat apoi exemplele nr. 5 și 6 și, căutîndu-se subiectele, s-a constatat că despre „fata Chivului" se spune că „este cum rar se mai află sub soare", adică, „foarte frumoasă" și despre „menirea" (noastră), că „este să punem în mișcare mașina revoluției și s-o dirijăm" sau „menirea noastră este de a pune în mișcare... și de a dirija" sau „menirea noastră este aceasta".

Exemplul nr. 5 mi-a servit pentru a le arăta elevilor că așa cum într-o propoziție putem avea mai multe nume predicative pe lîngă aceleași verbe copulative, tot așa și în frază putem avea mai multe propoziții predicative pe lîngă același verb copulativ din propoziția regentă. Că cele două propoziții sînt de același fel, o dovedește și conjuncția coordonatoare care le leagă. În aceste exemple, echivalarea propoziției predicative cu un nume predicativ nu ne-a mai fost dată de-a gata în text, ci a trebuit să fie găsită de către elevi. În același fel a fost analizat și exemplul nr. 6 cu verbul *a se numi*, în care echivalarea propoziției predicative s-a făcut cu nume proprii.

S-au analizat apoi exemplele nr. 7 și 8, cu care ocazie a fost combătută graba elevilor de a considera numaidecît drept predicative propozițiile „ceea ce-ai făcut" și „cum rămîn pietrele pe o vale seacă", pentru simplul motiv că ele urmează după verbele *a fi* și *a rămîne*. Cercetînd cu atenție despre ce (cine) se vorbește în propozițiile regente și ce se spune despre subiectele respective, s-a stabilit că propozițiile în cauză nu sînt predicative, ci subiectivă, aceea din ex. nr. 7, și circumstanțială de mod, aceea din ex. nr. 8. S-a observat că în ex. nr. 7 avem o inversi-

une a numelui predicativ „frumos și cuminte este". Punînd construcția în ordinea obișnuită, se vede și mai clar că propoziția „ceea ce ai făcut" e subiectivă („Ceea ce ai făcut este frumos și cuminte"). La fel s-a analizat și exemplul nr.8, la care s-a insistat asupra faptului că verbul *a rămîne*, după care urmează propoziția subordonată, are înțelesul lui propriu de *a sta pe loc* (acolo) opus lui *a pleca*. Pentru verificare, s-a înlocuit propoziția subiectivă prin subiectul *acest lucru* (este frumos și cuminte). Pentru fraza nr. 8 s-a arătat că propoziția „cum rămîn pietrele..." nu exprimă o caracteristică a subiectului „ei" din propoziția regentă.

Din discutarea acestor exemple, elevii au înțeles că numai stăpînirea temeinică a cunoștințelor gramaticale bine înțelese și aplicate rațional îi poate duce la o analiză bună și că cea mai sigură cale pentru găsirea de la început a propozițiilor predicative (ca și a celor subiective) este cercetarea nu numai a predicatelor, ci și a subiectelor fiecărei propoziții, pentru că predicatele vor fi bine precizate numai atunci cînd sînt raportate la subiectele respective.

În fixarea cunoștințelor s-a insistat îndeosebi asupra acestui lucru și asupra verificării analizei prin echivalarea propoziției predicative cu un nume predicativ, pentru a vedea dacă ele exprimă într-adevăr o caracteristică a subiectului sau nu.

De asemenea li s-a mai arătat elevilor, tot ca un mijloc de verificare, posibilitatea de a înlocui verbele *a sta*, *a rămîne*, *a se numi* cu verbul *a fi* („Eu rămîn un paznic"=„Eu sînt un paznic"; „Lucrurile n-or mai sta cum sînt"=„Lucrurile n-or mai fi cum sînt"; „Eu mă numesc Mihai"=„Eu sînt Mihai"). În exemplul „Acolo au rămas / cum rămîn pietrele pe-o vale seacă", elevii n-au putut înlocui verbul *a rămîne* cu *a fi*, ceea ce este o dovadă în plus că propoziția care urmează după acest verb nu este predicativă.

Tema pentru acasă = Analiza frazelor de mai jos:

1. „Dar mai cumplita lui vinovăție
   E / **c-a simțit în sînge o frăție**
   Și-o solidaritate cu rebelii" (T. Arghezi, *„1907"*)
   (predicativă).
2. „Înțelegem / ce important este / *să luptăm pentru pace"* (subiectivă).
3. „Gerilă suflă de trei ori cu buzișoarele sale cele iscusite și casa *rămîne* / **cum e mai bine de dormit într-însa"** (I. Creangă, *„Harap Alb"*) (predicativă).
4. Pricepu / că el *n-a fost* / *și nu este* / **ceea ce credea,** adică cel mai tare om din comună (predicativă).

Exemplele alese au fost de așa natură, încît să le ceară elevilor un mai mare efort de judecată, deoarece cunoștințele sînt acum deja însușite și se cere doar aplicarea lor. Astfel, în exemplul nr. 1, propoziția predicativă este mult mai dezvoltată ; exemplul nr. 2 are o subiectivă care urmează imediat după verbul *a fi*.

Ultimul exemplu are o propoziție predicativă cu rol de nume predicativ pe lîngă două propoziții „el n-a fost / și nu este"

Lecția a II-a

Propoziții predicative după verbele ***a părea, a deveni*** **și echivalentele lui** ***(a ajunge, a ieși, a se face).***

Scopul

îmbogățirea cunoștințelor despre propoziția predicativă cu propoziții predicative care urmează după verbele menționate, care atribuie subiectului o caracteristică aparentă sau o caracteristică ca rezultat al unui proces de transformare ; dezvoltarea judecății logice a elevilor.

Desfășurarea lecției

Pregătirea lecției noi prin revederea cunoștințelor despre celelalte verbe cu funcție copulativă în afară de *a fi*, *a sta*, *a rămîne*, *a se numi*.

S-au analizat predicatele propozițiilor :

„Iarba *pare* **de omăt".**
„Cerul *deveni* **ca plumbul".**
„Pustiul *a ajuns* **o cîmpie înfloritoare".**
„Feciorul de împărat *se făcu* **ca brazii codrilor".**

Li s-a cerut elevilor să transforme numele predicative în propoziții (*pare* **că este de omăt;** *a devenit* **cum e plumbul ;** *a ajuns* **cum este o cîmpie înfloritoare**; *se făcu* **cum sînt brazii codrilor).**

Elevii au recunoscut că aceste propoziții sînt predicative, pentru că îndeplinesc funcția de nume predicative pe lîngă verbele *a părea*, *a deveni*, *a ajunge*, *a se face*, cunoscute de ei mai dinainte ca verbe cu funcție copulativă.

În partea a doua a lecției, s-au analizat (după aceleași procedee ca și în lecția anterioară) următoarele exemple :

Textele de analizat	Felul propozițiilor	Verbele cu funcție copulativă	Verificarea prin echival. cu nume predicative
1. „Bălcescu *pare/* **că e chiar răscoala neîndurătoare**“ (Eug. Jebeleanu, *„Bălcescu“*).	1. princip. 2. predicativă	*a părea*	răscoala (neîndurătoare)
2. „Desișurile și ponoarele *păreau/* **că nu mai au sfîrșit**“ (A. Vlahuță, *„Romînia pitorească“*).	1. princip. 2. predicativă	*a părea*	fără sfîrșit
3. „Așa-s în clipa asta toate, /dar mîine albii cavaleri... *vor deveni* **ce-au fost de-a pururi: caișii, zarzării și prunii**“ (D. Anghel, *„Balul pomilor“*).	1. princip. 2. princip. 3. predicativă	*a deveni*	caișii, zarzării și prunii
4. „Casa *se făcu/* **cum e jeraticul**“	1. princip. 2. predicativă	*a se face* (a deveni)	ca jeraticul
5. *„Am ieșit/* **ce-am dorit,** un meseriaș bun“.	1. princip. 2. predicativă	*a ieși* (a deveni)	un meseriaș (bun)
6. „Băiatul *a ajuns/* **cum nu se poate mai priceput**“.	1. princip. 2. predicativă	*a ajunge* (a deveni)	foarte priceput
7. „La cabană am ajuns/ *cum s-a înserat*“.	1. princip. 2. temporală	—	—
8. „Din casa stăpînului, am ieșit *cum mă vezi de prăpădit*“.	1. princip. 2. circ. de mod	—	—

Analiza s-a făcut ca și în lecția anterioară. S-au subliniat verbele predicative, s-au găsit apoi subiectele primelor propoziții din fiecare construcție, apoi, raportîndu-se predicatele la subiectele *Bălcescu, desișurile și ponoarele, cavaleri, casa, eu, băiatul*, s-a constatat că verbele *a părea, a deveni, a se face, a ieși, a ajunge* din construcțiile 1—6 nu arată acțiuni ale subiectelor, ci atribuie subiectelor anumite însușiri, exprimate prin propozițiile care urmează după ele. Deci verbele nu formează predicate verbale, ci sînt verbe copulative, iar propozițiile alăturate sînt subordonate predicative. În exemplele nr. 3 și 5, înțelesul propozițiilor predicative este precizat chiar în texte, deci verificarea analizei

este confirmată prin aceste precizări (*caișii, zarzării și prunii* și *un meseriaș*).

S-a făcut echivalarea și a celorlalte propoziții cu un nume predicativ și s-au completat coloanele tabloului, paralel cu analiza frazelor. Pentru verbele *a se face, a ieși, a ajunge*, s-a ajuns la constatarea că ele se pot înlocui cu verbul *a deveni*, lucru care s-a menționat și în tabloul folosit pentru analiză. De asemenea, o dată cu analiza fiecărui text, s-a arătat că propozițiile predicative exprimă, ca orice nume predicativ, o caracteristică a subiectului din propoziția regentă : că verbul *a părea* atribuie subiectului o caracteristică aparentă, iar verbul *a deveni* și celelalte verbe echivalente cu el atribuie subiectului o caracteristică ca rezultat al unei transformări (casa nu era ca jeraticul, dar a devenit ca jeraticul; băiatul nu era așa de priceput, dar a devenit foarte priceput etc.). Exemplele nr. 7 și 8, în care avem verbele *a ajunge* și *a ieși*, urmate de propoziții subordonate, introduse tot prin adverbul relativ *cum*, ca și în exemplele cu propoziții predicative, au servit pentru a lămuri încă o dată pe elevi asupra funcției deosebite pe care o au aceste verbe cînd au înțelesul de a *ajunge într-un loc* și *a ieși dintr-un loc* (situații în care formează singure predicatul) și cînd au înțelesul de *a deveni* (situație în care au nevoie de un nume predicativ, pentru a spune ceva despre subiect).

Știm că elevii recunosc cu ușurință predicatele nominale cu verbele *a fi, a părea, a deveni, a se numi* și mai greu pe cele formate cu *a rămîne, a sta, a ieși, a ajunge, a se face*. De aceea, la predicatele nominale formate cu aceste verbe, judecata elevilor trebuie condusă cu multă atenție. Trebuie să le arătăm că aceste verbe formează singure predicate verbale, cînd arată acțiunea subiectului de *a rămîne pe loc, a sta într-un loc, a ajunge într-un loc, a ieși dintr-un loc*. Cînd nu arată o acțiune a subiectului, verbele *a rămîne* și *a sta* se apropie de înțelesul lui *a fi*, iar *a ajunge* și *a ieși* sînt echivalente cu *a deveni*, și în aceste situații ele atribuie subiectului o caracteristică, deci sînt verbe copulative. Pentru a spune ceva despre subiectul propoziției, ele au nevoie de un nume predicativ, care este exprimat uneori printr-o propoziție subordonată predicativă.

După fixarea cunoștințelor, lecția s-a încheiat cu o recapitulare a cunoștințelor despre propoziția predicativă și despre verbele copulative :

— Definiția : Propoziția subordonată care îndeplinește funcția de nume predicativ pe lîngă un verb copulativ din altă propoziție se numește subordonată predicativă.

— Cele mai obișnuite verbe copulative sînt :

a fi, a rămîne, a sta, a se numi (verbe care atribuie subiectului o caracteristică reală);
a părea (verb care atribuie subiectului o caracteristică aparentă);
a deveni și echivalentele lui: *a ajunge, a ieși, a se face, a se preface* (verbe care atribuie subiectului o caracteristică aflată în proces de transformare sau ca rezultat al unei transformări).

— Verbul *a deveni* este totodată copulativ.

— Celelalte verbe pot fi:
copulative, cînd atribuie subiectului o caracteristică;
predicate verbale, cînd arată o acțiune a subiectului.

Deci să nu luăm automat ca predicativă orice propoziție care urmează după verbele *a fi, a rămîne, a sta, a părea, a ajunge, a ieși, a se face, a se preface.*

— Cuvintele prin care sînt introduse în frază propozițiile subordonate predicative sînt foarte variate și ele nu ne ajută la recunoașterea propozițiilor predicative.

— Propoziția subordonată predicativă este așezată de obicei după verbul copulativ.

— Propoziția subordonată predicativă nu se desparte prin virgulă de propoziția regentă, așa cum nu se desparte numele predicativ de verbul copulativ.

— Calea cea mai sigură pentru găsirea propozițiilor subordonate predicative este identificarea subiectului fiecărei propoziții și raportarea predicatului la subiect, pentru a vedea dacă predicatul arată o acțiune a subiectului sau îi atribuie o caracteristică. Ca mijloc de verificare, trebuie să observăm ca subiectul împreună cu predicatul să ne dea o gîndire cu înțeles.

— S-a recomandat elevilor să facă întotdeauna verificarea analizei prin echivalarea propoziției predicative cu un nume predicativ.

Tema pentru acasă — Analiza următoarelor fraze.

1. „Pe întinsul marilor zăpezi, vecine cu tăcerea cerului polar, Krasnoiarsk, Novosibirsk, Omsk, Sverdlovsk *păreau* **că sînt uriașe săgeți ale vieții**" (Geo Bogza, *„Meridiane sovietice"*)

2. „Acum cred / că mă cunoști și de slab și de puternic /, de aceea *mă fac* iar **cum m-ai văzut în herghelie"**
(I. Creangă, *„Harap Alb"*).

3. „Cînd *vei ajunge* și tu / **să fii tare și mare** / îi căuta să judeci lucrurile de-a fir a păr / și vei crede celor asupriți și necăjiți..." (I. Creangă, *„Harap Alb"*).

Pentru deprinderea elevilor cu recunoașterea propozițiilor predicative, am avut grijă ca în timpul predării celorlalte subordonate să aleg texte în care, din cînd în cînd, am avut și propoziții predicative, iar la lecția despre subordonata circumstanțială de mod, am ales în mod special exemple și cu propoziții predicative, introduse în frază prin adverbul relativ *cum*, pentru a evita confuzia pe care elevii o fac de multe ori între propoziția predicativă și subordonata circumstanțială de mod, punînd întrebarea „cum?" pentru propoziția predicattivă.

În concluzie, ținînd seama de cele arătate în prima parte a acestei lucrări privitoare la aspectul științific al problemei propozițiilor subiective și predicative, precum și în partea privitoare la metodica predării acestor propoziții, alegînd cu grijă textele de analizat și avînd un scop precis și în ceea ce privește temele date acasă elevilor, am reușit să înlătur greutățile în predarea propozițiilor subiective și predicative și să ajung la însușirea lor conștientă de către elevi. În ceea ce privește metodica predării, insist asupra procedeului de a-i deprinde pe elevi ca, în prima parte a analizei, să nu se oprească numai la sublinierea verbelor predicative, să găsească în mod obligatoriu subiectul și predicatul fiecărei propoziții și să stabilească predicatul prin raportarea lui la subiect. Recomand acest lucru tovarășilor profesori pentru că, în acest fel, elevii vor găsi propozițiile subiective și predicative de la început, în fraze oricît de dezvoltate. Este un procedeu care ușurează foarte mult munca noastră și a elevilor.

METODA COMPARATIVĂ ÎN PREDAREA VOCABULARULUI LIMBII LATINE

GHEORGHE ȘT. NICOLAE
Prof. Școala medie „Aurel Vlaicu", Orăștie, regiunea Hunedoara

Cunoașterea vocabularului și a gramaticii în învățarea unei limbi străine este deopotrivă de necesară și de aceea trebuie să i se acorde toată atenția în predare, pentru ca elevii să aibă cunoștințe temeinice.

Dacă pentru predarea gramaticii există tratate speciale și manuale cu numeroase indicații metodice, pentru predarea vocabularului nu există ceva asemănător. Lucrarea de față caută să înlăture tocmai această lacună.

În cazul învățării unei limbi străine, cunoștințele lexicale vechi cu care se face legătura în predare sînt de două categorii : 1) cunoștințele de limbă străină și 2) cunoștințele de limbă maternă. Pentru efectuarea legăturii dintre aceste cunoștințe se folosesc mai multe metode, dintre care cea mai importantă este metoda comparației bazată pe psihologia științifică. Ea constă în a scoate în evidență asemănările și deosebirile ce există între cele două limbi pe baza analizei și a comparației fenomenelor lexicale și gramaticale, cu scopul de a transmite elevilor cunoștințe clare și sistematice.

Această metodă se aplică cu succes și în predarea limbii latine. Ea este cu atît mai indicată și mai necesară, cu cît 60% din cuvintele fondului principal al limbii romîne sînt de origine latină, iar structura gramaticală este pe de-a întregul latină. În lucrare se arată felul cum am aplicat metoda comparativă în predarea vocabularului limbii latine. Ea cuprinde două părți :

După o introducere în care expun pe scurt metoda comparativă, urmează prima parte, în care arăt metodele și procedeele folosite pentru perceperea și însușirea *formei* cuvîntului latin, și apoi procedeele pentru însușirea *conținutului* ca : asocierea cu

cuvintele învățate mai înainte, analiza cuvintelor compuse și derivate, explicarea expresiilor, precizarea sensului cuvintelor care prezintă fenomene de polisemie, legătura cu omonimele, sinonimele, antonimele respective etc.

După aceasta expun aplicarea metodei comparative prin scoaterea în evidență a asemănărilor și a deosebirilor dintre cele două limbi, metoda de însușire a neologismelor și a termenilor științifici din limba romînă precum și procedeele folosite pentru integrarea lor în vocabularul activ al elevilor.

După cum se poate constata, în predarea vocabularului latin nu m-am limitat numai la metoda comparativă, ci am întregit-o și cu unele procedee cerute de psihologia pavlovistă, impuse de desfășurarea normală și logică a unor astfel de lecții.

N-am pretenția că am făcut o lucrare absolut originală, dar prin ea am căutat să aduc o contribuție modestă la îmbunătățirea metodei de predare a lexicului limbii latine în școala noastră.

INTRODUCERE

Studiul limbii latine în școala de cultură generală are o deosebită valoare instructiv-educativă, și de aceea reintroducerea lui în învățămînt a fost primită cu vie satisfacție. Importanța și necesitatea acestei limbi în școală este determinată de un întreit scop astfel precizat în actuala programă :

1. „Să contribuie prin studiul gramaticii latine și a vocabularului latin, precum și prin traducerile din limba latină în limba romînă, la înțelegerea particularităților limbii romîne, la deprinderea unei exprimări cît mai corecte și la precizarea vocabularului folosit de elevi.

2. Să ușureze învățarea altor limbi străine ce se predau în școala de cultură generală, atît în privința structurii lor gramaticale și a vocabularului, cît și a influenței pe care cultura latină a exercitat-o asupra culturii moderne.

3. Să lărgească și să îmbogățească cultura generală a elevilor prin studierea celor mai de seamă opere ale literaturii latine și prin cunoașterea contribuției aduse de cultura latină la tezaurul culturii moderne contemporane"[1].

De aici se vede clar că însușirea de către elevi a gramaticii și a vocabularului limbii latine este necesară în primul rînd pentru însușirea temeinică și corectă a limbii romîne, și în al doilea rînd pentru învățarea altor limbi străine. De aceea trebuie să le acor-

[1] *Programa de limba latină pentru clasa a VIII-a, a IX-a, a X-a*, București, 1958, p. 3.

dăm la amîndouă o egală atenție în predare, folosind metodele cele mai eficace. Spre deosebire de limbile moderne, care folosesc mai mult metoda directă (conversația), limba latină folosește metoda clasică recomandată în următorii termeni de noua programă :

„Tratarea problemelor gramaticale se va face pe baza exemplelor scoase din bucata de lectură prin analiza gramaticală a textului" [2].

Dar aplicarea exclusivă a acestei metode nu poate asigura un învățămînt științific și nici obținerea celor mai bune rezultate, fiindcă nu ține seama de toate cuceririle psihologiei științifice în legătură cu utilizarea cunoștințelor de limbă maternă. De aceea ea trebuie completată cu o metodă nouă, care să pună la contribuție datele ultime ale pedagogiei bazate pe învățătura pavlovistă.

METODA COMPARAȚIEI

Pedagogii sovietici, urmărind realizarea unui învățămînt educativ și științific prin însușirea conștientă și sistematică a cunoștințelor, au folosit cu precădere metoda comparației în predarea limbilor străine. Bazîndu-se pe învățătura marelui fiziolog sovietic I. P. Pavlov despre legile activității nervoase superioare și utilizînd experiența profesorilor fruntași, ei au aplicat cu succes această metodă la predarea limbilor străine, în sensul că profesorul trebuie să facă mereu apel la cunoștințele de limbă maternă, cu scopul de a le compara cu limba nouă pe care o învață.

Această metodă se bazează pe constatarea generală că, la început, elevul gîndește în limba maternă și apoi traduce, de exemplu, propoziția dată, în limba pe care o învață, după ce în prealabil a stabilit mintal o comparație între lexicul și structura gramaticală a celor două limbi. Și e natural să se întîmple astfel, căci elevul învață limba străină mult mai tîrziu „atunci cînd gîndirea lui s-a format deja și a căpătat expresie în tiparele limbii sale materne" [3].

Procesul de învățare a unei limbi străine nu este asemănător cu acela al însușirii limbii materne, deoarece copilul n-o mai învață prin contactul direct cu realitatea, ca o reflectare a realității pe baza celui de-al doilea sistem de semnalizare, ci pe baza experienței și a cunoștințelor de limbă maternă, care intră ca niște

[2] *Ibidem*, p. 4.

[3] Prof. Viorica Dumitrescu, *Predarea comparativă, principiu de bază în studierea limbilor*, în „Probleme de metodică", Editura de stat didactică și pedagogică, București, 1958, p. 104.

componente importante în învățarea limbii străine. Așadar, cunoștințele dobîndite de copil direct și în tiparele limbii sale materne „îl ajută să nu mai reia drumul parcurs mai înainte, ci doar să transpună ceea ce cunoaște deja din limba maternă, în limba străină" [4].

Cunoscînd deci rolul și influența puternică pe care o are limba maternă în procesul de însușire a unei limbi străine, metoda cere utilizarea comparației cu lexicul și cu gramatica limbii materne.

În afară de aceasta, orice nouă cunoștință nu înseamnă altceva, din punct de vedere fiziologic, decît formarea de noi legături nervoase temporare în scoarța cerebrală, la nivelul celor două sisteme de semnalizare, pe baza legăturilor nervoase anterior formate. „Cu cît aceste legături anterioare sînt mai numeroase și mai trainice, cu atît însușirea materialului nou se face mai ușor și mai temeinic" [5]. Cunoștințele total noi, care nu găsesc nici un suport în cele însușite anterior, vor putea cu greu să fie asimilate.

În cazul învățării unei limbi străine, cunoștințele de limbă maternă constituie legăturile temporare absolut indispensabile pentru însușirea acelei limbi.

În sfîrșit, predarea și asimilarea cu succes a oricărei discipline se poate obține dacă profesorul poate trezi și menține la elevi ceea ce I. P. Pavlov numește „reflexul de orientare", adică curiozitatea și spiritul de cercetare sau de investigație. La rîndul său, „reflexul de orientare" creează în scoarța cerebrală a elevilor ceea ce același mare fiziolog numește „regiuni cu excitabilitate optimă", în care se formează cu ușurință reflexe condiționate noi și se elaborează cu ușurință diferențierile.

Comparația cu limba maternă la învățarea unei limbi străine, ca și numeroasele și variatele legături pe care profesorul le face în cadrul aceleiași limbi, au tocmai scopul de a crea și de a menține la elevi reflexul de orientare.

Metoda constă în a scoate în evidență asemănările și deosebirile dintre cele două limbi prin analiza și compararea fenomenelor gramaticale și lexicale cu scopul de a transmite elevilor cunoștințe clare și sistematice. Scoaterea în evidență a asemănărilor care există între cele două limbi contribuie la însușirea conștientă și temeinică a fenomenelor gramaticale și lexicale, deoarece elevii se sprijină în acest proces pe fapte deja cunoscute de ei.

---

[4] Prof. Mariana Botez, *Folosirea cunoștințelor de limbă romînă în predarea limbilor străine*, Culegere de articole, București, 1956, p. 4.

[5] Universitatea V. Babeș, *Curs de psihologie pentru facultățile fără frecvență*, Cluj, 1955, p. 45.

Particularitățile limbii străine, mai mult decît asemănările, trebuie mai clar și mai temeinic explicate, pe baza comparației cu limba maternă, căci mai ales acestea provoacă cele mai multe dificultăți elevilor, din cauza influenței negative a limbii materne.

Această înțelegere conștientă a fenomenelor lexicale și gramaticale ale celor două limbi îi va determina să lupte ei înșiși împotriva traducerii și a exprimării greșite în limba străină, greșeli care se datoresc aplicării mecanice a construcțiilor caracteristice numai limbii materne.

Dar, pentru ca metoda comparativă să poată da rezultatele dorite, este absolut necesar ca profesorul de limbi străine să cunoască perfect limba română și gramatica ei, iar în al doilea rînd, aplicarea acestei metode să n-o lase pe seama improvizației și a inspirației de moment, ci să se pregătească temeinic, stabilind precis și în mod științific asemănările și deosebirile, pentru ca, pe de o parte, să nu transmită cunoștințe eronate elevilor, iar pe de altă parte, să poată găsi din timp cele mai potrivite metode și procedee pentru predarea lor.

Aplicată astfel, metoda comparativă are o mare valoare instructivă. Elevul este pus mereu în situația de a compara fenomenele gramaticale și lexicale ale celor două limbi, este stimulat să găsească singur asemănările și deosebirile dintre ele și să încerce să explice, cu ajutorul profesorului, deosebirile existente. Această participare activă și conștientă a elevilor la explicarea și înțelegerea fenomenelor gramaticale contribuie la însușirea temeinică și durabilă a cunoștințelor de limbă străină, ajută la aprofundarea cunoștințelor de limbă maternă, dezvoltă spiritul de observație și gîndirea logică și trezește dragostea pentru munca independentă și sistematică.

Din cele expuse mai sus, reiese că această metodă este cea mai eficace în predarea limbilor străine, și deci și în predarea limbii latine. De aceea ea este recomandată de programa din 1958 astfel:

„Se atrage atenția că la tratarea problemelor de gramatică trebuie să se țină seama de cunoștințele de limbă română și, cînd este cazul, să se facă comparația între ele; iar (cuvintele) să fie, pe cît posibil, legate de corespondentele lor din limba română" (p. 4).

Apropieri cu limba română au fost cerute și de vechea programă a limbii latine, dar ele au fost făcute incidental, nesistematic și, mai ales, fără o bază științifică. Cercetările marelui

fiziolog sovietic I. P. Pavlov în legătură cu activitatea nervoasă superioară au fundamentat din punct de vedere ştiinţific metoda comparaţiei în predarea limbilor străine şi au impus-o ca cea mai bună.

În cele ce urmează voi expune unele procedee folosite de mine în predarea vocabularului limbii latine pe baza metodei comparative, procedee care au contribuit într-o bună măsură la realizarea scopului pe care îl urmăreşte studiul vocabularului latin în şcoala de cultură generală.

PREDAREA VOCABULARULUI

Şcoala de cultură generală urmăreşte să formeze şi să dezvolte gîndirea elevilor prin însuşirea conştientă şi logică a unui sistem de cunoştinţe ştiinţifice şi prin deprinderea de a-şi exprima în mod clar şi corect ideile şi sentimentele.

Dar, aşa cum a arătat marele fiziolog I. P. Pavlov, gîndirea nu există decît pe baza limbii, pe baza celui de-al doilea sistem de semnalizare, cuvintele. Limbajul este un *mijloc* de comunicare între oameni şi *instrumentul* gîndirii lor, indisolubil legată de limbaj. De aici rezultă că dezvoltarea gîndirii este strîns legată de dezvoltarea limbajului şi invers.

De aceea „ideea ajunge la o precizie şi o claritate desăvîrşită, numai atunci cînd găseşte o formulare verbală precisă şi clară. Dezvoltîndu-se şi perfecţionîndu-se ca mijloc de comunicare, limbajul devine prin aceasta un instrument mai fin şi mai perfect al gîndirii“ [6].

Din aceste constatări reese că exprimarea corectă şi clară a ideilor nu este posibilă fără cunoaşterea cît mai completă şi mai precisă a vocabularului şi a gramaticii unei limbi; aceştia sînt cei doi factori datorită cărora noi putem să redăm exact gîndurile, cunoştinţele şi sentimentele noastre.

Cel mai important în ordinea urgenţei este vocabularul. Fără cunoaşterea lui nu putem concepe să învăţăm o limbă străină. El formează materialul pentru conversaţie şi gramatică şi este deci învelişul material al limbii. Din această cauză, dacă nu se dă atenţia cuvenită însuşirii vocabularului de către elevi, aceştia nu au bagajul de cuvinte necesar, şi fiecare text nou prezintă pentru ei o mare dificultate. Această greutate face pe elevi să

[6] Ministerul Învăţămîntului, *Psihologia, manual pentru şcolile medii*, Editura de stat didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1954, p. 127.

creadă că la limba respectivă nu se poate face nici un progres, căci pentru ei totul este nou și necunoscut, se descurajează și pierd repede interesul pentru studiu.

Pentru aceasta se impune ca textele propuse pentru traducere să cuprindă, pe lîngă cuvinte noi, și un număr cel puțin egal de cuvinte cunoscute și învățate, cu ajutorul cărora elevul să poată înțelege și să poată traduce noul text, bineînțeles sub conducerea profesorului.

În școala noastră, învățarea vocabularului limbii latine urmărește două scopuri :

1. Să dea elevilor posibilitatea de a face traduceri bune și corecte din limba latină.

2. Să explice și să precizeze vocabularul limbii romîne și termenii științifici de origine latină ; să ajute la învățarea altor limbi străine ce se predau în școală.

În funcție de aceste scopuri, și procedeele folosite sînt deosebite. În cazul întîi se recurge la analiza cuvîntului, la etimologii, la comparații, la derivate, la compuse, la legături cu omonime, sinonime, etc., numai în cadrul limbii latine.

În cazul al doilea se face legătura cu cuvintele romînești și cu cuvintele din alte limbi ce se predau în școală.

A. METODE ȘI PROCEDEE FOLOSITE NUMAI ÎN CADRUL LIMBII LATINE

I. PROCEDEE DE ÎNSUȘIRE A FORMEI CUVINTELOR NOI

„În limbă, orice cuvînt reprezintă o unitate între un conținut și o formă. Prin *conținutul* cuvîntului înțelegem totalitatea înțelesurilor cuvîntului, iar prin *formă*, totalitatea sunetelor din care este compus cuvîntul ; conținutul reflectă realitatea în mintea omului, iar forma conține materialul din care este construit cuvîntul“ [7].

Această precizare este foarte importantă din punct de vedere metodic, căci ne impune ca la predarea cuvintelor noi să insistăm, deopotrivă, atît asupra *formei* cuvîntului, în sensul că trebuie să obținem o pronunțare și o scriere corectă a lui, cît și asupra *conținutului*, adică să ne străduim ca elevii să cunoască cît mai exact înțelesurile cuvîntului respectiv.

Dar însușirea completă și precisă a unui cuvînt sub cele două aspecte ale sale depinde de gradul perceperii lui active și com-

[7] *Limba romînă — Fonetică, Vocabular, Gramatică* —, Editura Academiei R.P.R., București, 1956, p. 38.

plete prin includerea unui mare număr de analizatori, dintre care analizatorul verbal-motor are un rol important. Prin acest procedeu, cuvintele se percep mai clar, părțile lor componente se diferențiază, și de aceea se fixează mai trainic în memorie. În privința aceasta, I. P. Pavlov spune: „Suma excitanților acționează mai puternic de cît excitanții izolați“ [8].

Pe de altă parte, includerea succesivă sau alternativă a mai multor analizatori elimină oboseala și asigură o percepție mai activă. De aceea elevul trebuie pus mereu în situații simultane sau succesive de *a vedea* cuvîntul scris (pe tablă și în caiete), de *a-l auzi* pronunțat corect de profesor sau de colegi și de a exprima oral (prin pronunțare sau citire) și apoi în scris cuvîntul perceput mai înainte vizual și auditiv.

Cunoscînd acest lucru, la fiecare lecție scot cuvintele noi cu ajutorul elevilor și le scriu pe tablă, pentru ca, după ce au fost percepute auditiv, să fie percepute și vizual în forma lor din dicționar.

Pentru a face apel și la analizatorul motor, pretind ca elevii să scrie noile cuvinte și în vocabularele lor. În sfîrșit, pentru a antrena și analizatorul verbal-motor, cer elevilor să repete citirea cuvintelor mai greu de pronunțat și de reținut.

Cînd am posibilitatea, folosesc și intuiția directă pe tablouri din carte sau pe planșe separate, fiindcă legătura directă făcută între obiect și cuvîntul corespunzător din limba străină este mult mai vie decît legătura dintre cuvîntul limbii străine și al celei materne. Astfel, mult mai ușor au fost însușite cuvintele latinești care denumesc diferite arme romane de la lecția „Armele romanilor“ din manualul de clasa a VIII-a, sau cuvintele care denumesc diferite încăperi de la lecția „Casele romanilor“ din manualul de clasa a IX-a, după ce mai întîi au fost intuite pe tablourile din carte.

Această metodă o consider foarte necesară pentru înțelegerea și însușirea unor termeni care exprimă realități specific romane. Astfel, la lecția a XV-a din clasa a VIII-a, am folosit ilustrația din text pentru a preciza sensul cuvîntului *forum*: la lecția a V-a din clasa a IX-a am explicat cuvîntul *castra* după schița din carte; alți termeni ca: *vallum*, *agger*, *templum*, *lectica* etc. i-am explicat prezentînd planșe, ceea ce a contribuit la trezirea și la dezvoltarea interesului elevilor pentru cultura și civilizația romană, ale cărei urme sînt atît de numeroase și în țara noastră.

---

[8] I. P. Pavlov, *Opere alese*, vol. II. Editura Academiei R.P.R., București, 1959, p. 14.

II. PROCEDEE DE ÎNSUȘIRE A CONȚINUTULUI CUVINTELOR

1. Analiza cuvintelor compuse și derivate

De o mare importanță pentru perceperea clară a cuvintelor compuse și derivate este descompunerea acestora în elementele lor componente. Dar pentru aceasta trebuie ca elevii să cunoască în linii generale mijloacele interne de formare a cuvintelor în limba latină. Necesitatea acestor cunoștințe a fost recunoscută și de programa limbii latine din anul 1957, care recomandă : „Pentru a înlesni perceperea conștientă a derivării și compunerii cuvintelor, se vor da cunoștințe sumare despre închiderea vocalelor scurte în silabe neinițiale, despre prefixele cele mai importante și sensul lor în compunere" (p. 1).

În limba latină întîlnim mai rar primul grad al compunerii — juxtapunerea — adică alăturarea și nu contopirea elementelor alcătuitoare ale cuvîntului ca, de exemplu : *respublica*, *iusiurandum* etc. În schimb, găsim foarte des gradul mai avansat de compunere, și anume contopirea elementelor componente.

Cele mai multe prefixe cu care se compun cuvintele latinești — în special verbele — sînt prepozițiile care adaugă sensul lor verbului la care se alătură. De aceea dau o mare atenție însușirii prepozițiilor latinești cu ocazia explicării cuvintelor formate cu aceste prepoziții. Însușirea lor ia un caracter mai sistematic în clasa a IX-a, cu ocazia predării compușilor verbului *esse*, și apoi în clasa a X-a, cu ocazia predării compușilor verbului *ire* și *ferre*. De un real folos pentru elevi este consultarea tabloului cu prepoziții din manualul de clasa a IX-a (p. 110—111).

De aceea, atunci cînd întîlnesc un cuvînt compus cu ajutorul unui prefix, nu le spun eu înțelesul cuvîntului, ci cer elevilor să-l descompună separînd prefixul de rădăcină și apoi să deducă înțelesul pe baza cunoașterii acestor două elemente. Acest lucru se poate face chiar din clasa a VIII-a, desigur mai puțin. Astfel înțelesul următoarelor verbe întîlnite în diferite lecții la clasa a VIII-a se poate deduce ușor de către elevi pe baza cunoașterii rădăcinii și a prefixului : *com-paravit*, *pro-ponit*, *in-vasit*, *ex-clamavit*, *prae-sidebat*, *ex-pugnaverat*, *e-vasit* etc. Vom găsi mai multe cuvinte de acestea în celelalte manuale : *per-cipiet*, *per-venerunt*, *con-vertere*, *de-gustare*, *per-fectum*, *a-verterant*, *de-mittit*, *re-ferant*, *sub-vexerant* etc.

Atunci cînd prefixul nu poate fi ușor recunoscut de către elevi din cauza asimilării sau a căderii consoanei finale, separ eu prefixul de rădăcină și explic schimbările intervenite. Acesta fiind cunoscut, se poate deduce și sensul cuvîntului, dacă rădăcina lui este și ea cunoscută. Așa avem : *af-ferebat*, *cor-ruptus*, *ap-prehendit*, *ar-rectum*, *im-positum*, *ac-cesit*, *tra-duxit*, *co-ierunt* etc.

Metoda analizei o folosesc și la precizarea și însușirea cuvintelor compuse cu cuvinte din celelalte categorii gramaticale ca: *agricola*, *agricultura*, *aedificium*, *respublica* etc. din manualul de clasa a VIII-a; *animadvertere*, *septentriones*, *magnopere*, *hodie*, *quotannis* etc. din manualul de clasa a IX-a; *satisfacere*, *latifundia*, *biennium*, *iusiurandum*, *particeps* etc. din clasa a X-a; *naviger*, *frondifer*, *armipotens*, *grandaevus*, din clasa a XI-a.

La fel procedez și pentru cunoașterea sensului cuvintelor derivate cu ajutorul sufixelor. Pentru aceasta este necesar mai întîi ca elevii să cunoască sufixele mai importante din limba latină și semnificația lor. În acest scop, la cuvintele învățate arăt și cuvintele derivate cu ajutorul sufixelor, scriind pe tablă rădăcina cu cretă albă, iar sufixul cu cretă colorată. În felul acesta se facilitează analiza și sinteza stimulentului complex, care este cuvîntul derivat. Rădăcina rămîne aceeași, iar sufixul se prezintă sub o formă mereu schimbată, determinînd, o dată cu schimbarea lui, modificarea sensului cuvîntului; din aceasta se poate deduce ușor semnificația fiecărui sufix.

Astfel, în legătură cu cuvîntul *oravit* din lecția a XLIX-a de la clasa a VIII-a, amintesc cuvintele *oratio* și *orator*, întîlnite în lecția a XXX-a; la cuvintele *ornare* și *ornatus*, întîlnite în lecțiile XIV și XVI, dau derivatele *ornatio* și *ornamentum*; la cuvîntul *vincere* din lecția a XXIII-a dau derivatele *victor* și *victoria*, toate din manualul de clasa a VIII-a.

În alte cazuri, cuvintele derivate din aceeași rădăcină se găsesc în aceeași lecție, și acest fapt ușurează mult compararea sufixelor și precizarea semnificației lor ca, de exemplu: *capere* și *captivus* în lecția a VIII-a; *amicus*, *amicitia* și *amor*, în lecția a X-a; *sedere* și *sedilia* în lecția a XIV-a; *praetor* și *praetorium*, în lecția a XXXI-a, toate din manualul de clasa a IX-a.

În felul acesta reușesc să precizez sufixele mai obișnuite din limba latină, — *tor*, — *or*, — *tio*, — *io*, — *tas*, — *men*, — *tus*, — *mentum* etc., și o dată cu ele și semnificația lor. Cuvintele formate cu aceste sufixe sînt toate de declinarea a III-a, cu excepția celor formate cu sufixul — *mentum*, iar pentru elevii mai avansați e necesar să precizăm și genul lor, fiindcă acesta se păstrează aproape neschimbat în limba română și în celelalte limbi romanice, și chiar în limba germană.

După ce elevii cunosc sumar sufixele și prefixele cu care se formează cuvintele derivate, ca să consolidez și să sistematizez cunoștințele asupra vocabularului, la cuvintele mai importante întîlnite în text amintesc și cuvintele din aceeași familie învățate mai înainte. Astfel, întîlnind cuvîntul *tectum* la lecția a III-a din clasa a IX-a, le dau următoarele cuvinte din aceeași familie:

tegere, *tegumen*, *toga*; la cuvîntul *nocere*, întîlnit la clasa a X-a, dau derivatele: *nocens*, *innocens*, *innocentia*; la cuvîntul *posterus*, întîlnit la aceeași clasă, dau derivatele: *posteritas* și *postumus*, toate cunoscute de elevi.

Pentru a fixa mai bine în mintea elevilor unele cuvinte, fac asocierea cuvîntului întîlnit în text cu același cuvînt învățat înainte sau cu cuvîntul din aceeași familie, pe care elevii îl cunosc deja, citind expresia în care a fost întîlnit prima dată. În felul acesta reduc efortul de a-l învăța la simpla lui reamintire și întărire prin repetare sau prin asociere.

Astfel cuvîntul *duci* din lecția a XXXIX-a din clasa a VIII-a, îl pun în legătură cu cuvîntul *dux* din expresia *dux Atheniensium* din lecția a XXI-a; cuvîntul *vestigia* din lecția a X-a îl pun în legătură cu același cuvînt din expresia *vestigia Romanorum* din lecția a IX-a; cuvîntul *familiaritas*, întîlnit în lecția a XXXII-a din clasa a IX-a, îl pun în legătură cu cuvintele *familia* și *familiaris*, întîlnite la lecțiile III și X din aceeași clasă; cuvîntul *sedes* din lecția a XXXIII-a îl pun în legătură cu verbul *sedere* și cu derivatul *sedilia*, întîlnite în lecția a XIV-a etc.

Analiza cuvintelor compuse și derivate dezvoltă spiritul de observație și de analiză al elevilor, și în același timp le provoacă o atitudine activă față de vocabular, pe care îl pot însuși conștient și mai temeinic. Rezultatul practic este că, după asemenea exerciții, pot traduce ușor și corect cuvinte din aceeași rădăcină, ceea ce este foarte important.

2. Explicarea expresiilor și a cuvintelor cu sensuri multiple

În același scop dau o atenție deosebită lămuririi înțelesului cuvintelor și expresiilor mai dificile. Astfel explic sensul cuvintelor: *frumentum*, *frumenta*, *septentriones* din lecția a XXXV-a din manualul de clasa a IX-a; arăt evoluția cuvîntului *imperator*: cu înțelesul de comandant, general ca în propoziția „At Perperna imperator servos vicit" (lecția a XXIII-a), iar cu înțelesul de împărat în expresia: „Mausoleum Augusti, illustris imperatoris Romani" (lecția a XIX-a); explic expresiile *res adversae* și *res secundae* întîlnite la lecția a XXIX-a, toate din manualul de clasa a VIII-a; arăt evoluția cuvîntului *pecunia* și explic sensul cuvîntului *profanus*, în legătură cu cuvîntul *fanum* întîlnit la clasa a X-a (p. 68); înlocuiesc unele expresii cu echivalentele lor *neque quisquam* = *nemo* (clasa a X-a, p. 31); *nec quicquam* = *nihil* (idem, p. 111); *fidem* = *iusiurandum* în textul:

„Regulus... nulla vi coactus, praeter *fidem* quam dederat hosti" (idem, p. 68) etc.

Știm cu toții ce importanță are cunoașterea tuturor sensurilor unui cuvînt pentru exprimarea precisă a ideilor Dar „deși conținutului cuvîntului este o totalitate de înțelesuri, totuși în propoziții și fraze nu apare în general decît cîte unul din aceste înțelesuri" [9].

Așadar numai propoziția sau fraza, deci contextul, poate preciza un anumit înțeles al unui cuvînt. Această constatare este foarte importantă pentru precizarea sensului cuvintelor care prezintă fenomene de polisemie. De aceea, pentru a scoate mai bine în evidență diferitele sensuri ale unui cuvînt, eu citez propozițiile în care cuvîntul respectiv are înțelesuri deosebite. Acest procedeu îl folosesc pentru precizarea sensului cuvintelor mai des întrebuințate ca : *petere*, *ferre*, *locus*, *consilium* etc.

De exemplu, verbul *petere* are următoarele sensuri mai obișnuite : a cere, a căuta, a urmări, a ataca, a se îndrepta către, pe care le scot din următoarele exemple :

a. „Statim iste *petit* a rege" — îndată acesta cere regelui (lecția a XXX-a, clasa a IX-a).

b. „Romani vero quid aliud *petunt?*" — Romanii ce altceva caută, urmăresc ? (clasa a X-a, p. 42).

c. „Tum Hannibal se *peti* sensit" — Atunci Hanibal a înțeles că el este căutat (lecția a XLII-a, clasa a IX-a).

d. („Caesar) utque animadvertit undique se *peti*" — Și cînd Cezar a observat că este atacat din toate părțile (lecția a XL-a, clasa a IX-a)

e. „Cimbri... finibus quidem nostris aliquando excesserunt atque alias terras *petiverunt*" — Cimbrii au ieșit în sfîrșit o dată din țara noastră și s-au îndreptat spre alte țări (clasa a X-a, p. 42).

Tot așa scot în evidență sensurile cuvîntului *locus* : loc, neam, număr, situație, din următoarele exemple :

a „Quantum et quo *loco* visum agri atribuunt" (clasa a X-a, p. 31) ; *locus* = loc.

b. „Hic, summo in Arvernis ortus *loco*..." (idem, p. 40) *locus* = neam.

c. ....„neque hos adhibendos civium *loco*... censeo" (idem, p. 41) ; *locus* = număr.

d. „Nam plebes paene servorum habetur *loco*" ... (idem, p. 29) ; *locus* = situație.

Cuvîntul *consilium* se găsește cu următoarele sensuri : hotărîre, plan, scop, desprinse din exemplele :

[9] *Gramatica limbii române*, vol. I, Edit. Acad. R.P.R., București, 1945, p. 30.

a. „Non deest reipublicae *consilium*"... (clasa a X-a, p. 63); *consilium* = hotărîre.

b. „Patere tua *consilia* non sentis?" (idem, p. 61) *consilia* = planuri.

c. ...„eo *consilio* Helvetii domus suas reliquissent." (idem, p. 34) *consilium* = scop.

O atenție deosebită dau cuvintelor care au sensuri opuse și care provoacă o mare nedumerire în mintea elevilor. «Această curioasă evoluție a sensului unui cuvînt, cunoscută în lingvistică sub numele de „polarizare", pornește de la un sens vag sau neutru, apoi se precizează în două sensuri opuse, ajungîndu-se ca același cuvînt să întrunească sensuri contrare» [10].

Astfel întîlnim adjectivul *altus* cu sensul de înalt și adînc. Cuvîntul *facinus* are înțelesul prim de faptă; de aici au derivat două înțelesuri opuse: faptă bună, vitejie, și al doilea înțeles de faptă rea, crimă. Cu primul înțeles îl găsim în expresia „maius, si dei iuvant in animo est *facinus*" (clasa a X-a, p. 89), iar cu înțelesul al doilea îl găsim în expresia „nisi obire *facinoris* locum tempusque voluisset" (idem, p. 65). Alte cuvinte din aceeași categorie mai sînt: *valetudo, tempestas, fortuna, dolus* etc.

Cîteodată, pentru precizarea unuia din cele două sensuri opuse, substantivul se însoțește de adjectivul *bonus* sau *malus*, cum este cazul cu cuvîntul *valetudo* din lecția a XXIII-a, clasa a VIII-a, care este însoțit de adjectivul *mala*, pentru a-i preciza înțelesul de boală și cu cuvîntul *dolus* din manualul de clasa a X-a, p. 67, care este însoțit de același adjectiv, pentru a-i preciza înțelesul de înșelătorie.

3. Legătura cu omonime, sinonime și antonime

Pentru formarea de legături nervoase temporare durabile și suficient consolidate, se cere elaborarea unei diferențieri reușite.

„Aceasta se realizează nu numai prin repetarea unuia și aceluiași stimulent, ci mai ales pe calea opunerii, a confruntării lui cu alți stimulenți apropiați, dar neîntăriți" [11].

Pe acest principiu psihologic se bazează necesitatea legăturii cuvîntului nou învățat cu sinonimele, omonimele și antonimele respective. Această asociere contribuie la înțelegerea și fixarea temeinică a cuvîntului nou.

Sinonimele. Atunci cînd un elev întîlnește un cuvînt nou în text, eu nu-i spun imediat traducerea, ci îi spun numai sinonimul,

---

[10] Cf. *Introducere în lingvistică*, Editura științifică, București, 1958, p. 111

[11] Universitatea V. Babeș, *Curs de psihologie pentru facultățile fără frecvență*, Cluj, 1955, p. 151.

dacă l-a învățat, și în felul acesta sensul lui se reține mai ușor prin noua legătură ce se formează : în același timp și sinonimul se întărește prin repetare și prin asociere cu primul cuvînt. Astfel, cînd am întîlnit cuvîntul *appellare*, la lecția a XLII-a, din clasa a VIII-a, le-am dat sinonimul *nominare*, învățat la lecția a XXVII-a din același manual. Cuvîntul *perniciosus*, întîlnit în manualul de clasa a X-a, l-am explicat cu echivalentul său *periculosus* ; cuvîntul *antrum* din același manual (p. 113), l-am explicat cu sinonimul *specu*, învățat în clasa a IX-a etc.

În felul acesta, în mod obișnuit, la cuvintele noi comunic elevilor și sinonimele pe care le-au învățat, atrăgîndu-le în același timp atenția că sinonimie perfectă nu există și că fiecare sinonim are o nuanță de sens, pe care o explic. Astfel arăt că există nuanțe de sens între sinonimele *civitas* și *urbs* ; între *vultus*, *os* și *facies* ; între *animus* și *anima* ; între *flagitare* și *postulare* etc. Cu această ocazie arăt importanța și necesitatea sinonimelor. Ele îmbogățesc vocabularul ,contribuie la variația expresiei și la redarea celor mai fine nuanțe ale gîndirii.

Antonimele contribuie de asemenea la precizarea și la îmbogățirea vocabularului elevilor. De aceea, la cuvintele noi învățate arăt și antonimele : *magnus-parvus*, *amicus-inimicus*, *bonus-malus*, *venire-proficisci*, *tacere-loqui* etc. Cele mai multe antonime le putem da cu ocazia traducerii textelor care cuprind portrete.

Omonimele. O sursă mare de greșeli o constituie cuvintele cu structură grafică și fonetică identică, dar deosebite prin conținutul lor semantic. Necunoașterea lor provoacă confuzii regretabile. Ele sînt de mai multe categorii :

a. *Omonime propriu-zise*, adică cuvinte cu o formă grafică și fonetică absolut identice, dar deosebite ca sens. Acestea sînt cele mai numeroase. De exemplu :

Uti = inf. prez. de la verbul *utor*, *uti*, cum îl găsim în expresia „*Uti* minus poterat", lecția a XXXV-a, clasa a IX-a și *uti* = *ut*, conjuncție, ca în fraza : „domus suas Helvetii reliquissent, *uti* toti Galliae bellum inferrent" (clasa a X-a, p. 34).

Vis = ind. prez. pers. a II-a sing. de la *volo*, ca în fraza : „*Vis*ne igitur.. eam degustare ?" (clasa a IX-a, lecția a XXIX-a) și *vis* substantiv = forță, putere.

Malus, subst. fem. = măr ; *malus*, adjectiv masc. = rău ; *malus-i* s.m. = catarg.

Liber, (libri) s. m. = carte ; *liber (libera, liberum)* adj. = liber ; *Liber*, s. m. = Bachus ; *liberi*, s. m. = copii și *liberi*, adj. m. = liberi.

Duci = inf. prez. pasiv de la *ducere*, ca în fraza : „*Ubi* se

dacă l-a învățat, și în felul acesta sensul lui se reține mai ușor prin noua legătură ce se formează : în același timp și sinonimul se întărește prin repetare și prin asociere cu primul cuvînt. Astfel, cînd am întîlnit cuvîntul *appellare*, la lecția a XLII-a, din clasa a VIII-a, le-am dat sinonimul *nominare*, învățat la lecția a XXVII-a din același manual. Cuvîntul *perniciosus*, întîlnit în manualul de clasa a X-a, l-am explicat cu echivalentul său *periculosus* ; cuvîntul *antrum* din același manual (p. 113), l-am explicat cu sinonimul *specu*, învățat în clasa a IX-a etc.

În felul acesta, în mod obișnuit, la cuvintele noi comunic elevilor și sinonimele pe care le-au învățat, atrăgîndu-le în același timp atenția că sinonimie perfectă nu există și că fiecare sinonim are o nuanță de sens, pe care o explic. Astfel arăt că există nuanțe de sens între sinonimele *civitas* și *urbs* ; între *vultus*, *os* și *facies* ; între *animus* și *anima* ; între *flagitare* și *postulare* etc. Cu această ocazie arăt importanța și necesitatea sinonimelor. Ele îmbogățesc vocabularul ,contribuie la variația expresiei și la redarea celor mai fine nuanțe ale gîndirii.

Antonimele contribuie de asemenea la precizarea și la îmbogățirea vocabularului elevilor. De aceea, la cuvintele noi învățate arăt și antonimele : *magnus-parvus*, *amicus-inimicus*, *bonus-malus*, *venire-proficisci*, *tacere-loqui* etc. Cele mai multe antonime le putem da cu ocazia traducerii textelor care cuprind portrete.

Omonimele. O sursă mare de greșeli o constituie cuvintele cu structură grafică și fonetică identică, dar deosebite prin conținutul lor semantic. Necunoașterea lor provoacă confuzii regretabile. Ele sînt de mai multe categorii :

a. *Omonime propriu-zise*, adică cuvinte cu o formă grafică și fonetică absolut identice, dar deosebite ca sens. Acestea sînt cele mai numeroase. De exemplu :

Uti = inf. prez. de la verbul *utor*, *uti*, cum îl găsim în expresia „*Uti* minus poterat", lecția a XXXV-a, clasa a IX-a și *uti* = *ut*, conjuncție, ca în fraza : „domus suas Helvetii reliquissent, *uti* toti Galliae bellum inferrent" (clasa a X-a, p. 34).

Vis = ind. prez. pers. a II-a sing. de la *volo*, ca în fraza : „*Vis*ne igitur.. eam degustare ?" (clasa a IX-a, lecția a XXIX-a) și *vis* substantiv = forță, putere.

Malus, subst. fem. = măr ; *malus*, adjectiv masc. = rău ; *malus-i* s.m. = catarg.

Liber, (libri) s. m. = carte ; *liber (libera, liberum)* adj. = liber ; *Liber*, s. m. = Bachus ; *liberi*, s. m. = copii și *liberi*, adj. m. = liberi.

Duci = inf. prez. pasiv de la *ducere*, ca în fraza : „*Ubi* se

diutius *duci* intellexit" (clasa a IX-a, lecția a XXXV-a), și *duci*, dat. sing. de la substantivul *dux*.

Quod = pron. relat., conjuncție cauzală sau completivă.

Quam = pron. relativ și adverb; *cum* = conj. și prepoziție etc.

b. *Omografe*, adică cuvinte care se scriu identic, dar se accentuează diferit și au sens diferit. Exemplu: *populus* = **popor**, *p***o***pulus* = plop; **a***cer* = crîncen și *acer* = arțar; *conc***i***do* = lovesc, tai și *concido*=cad, mor; *perv***e***nit* = sosește și *perv* **e** *nit*—a sosit etc.

c. *Omofone*, adică cuvinte care se pronunță la fel, dar au scriere și înțelesuri diferite. Exemple: *ferre* și *fere*; *cedo* și *caedo*; *erras*, *errat*, *erramus*, *erratis*, *errant* și: *eras*, *eramus*, *eratis*, *erant*; *curro* și *curo*; *laetum* și *letum*, *callidus* și *calidus* etc.

d. La acestea se mai pot adăuga *paronimele*, adică cuvintele aproape asemănătoare ca formă grafică și sonoră, dar deosebite ca sens. Din acestea avem: *nomen* și *numen*, *concilium* și *consilium*, *mutus* și *mutuus*, *omnibus* și *hominibus*, *orbis* și *urbis* etc.

Aceste ultime patru grupe de cuvinte provoacă numeroase confuzii în mintea elevilor, și datoria profesorului este să le evite prin realizarea unor diferențieri precise.

Experiențele întreprinse de I. P. Pavlov au demonstrat că acțiunea unor stimulenți apropiați ca formă, sunet, culoare etc. produc o diferențiere slabă. Același lucru se întîmplă și cu cuvintele. Stimulenții verbali noi, care au aceeași structură grafică și sonoră cu cei vechi, dar se deosebesc prin conținutul lor semantic, produc o slabă diferențiere, și aceasta este cauza confuziilor dintre ei.

Aceleași experiențe au arătat însă că folosirea stimulenților opuși și repetați de mai multe ori produc ușor și repede o diferențiere precisă. În baza acestor constatări, pentru perceperea clară și precisă a materialului nou și pentru a evita greșelile de asimilare, I. P. Pavlov recomandă elaborarea a ceea ce el numește „inhibiția de diferențiere". Acest proces, scoțînd în evidență însușirile caracteristice, contribuie la perceperea clară a elementelor (cuvintelor) asemănătoare.

Cunoscînd confuziile pe care le provoacă aceste categorii de cuvinte în mintea elevilor și cauzele care le determină, eu dau o mare atenție predării cuvintelor omonime, omografe, omofone și paronime, căutînd să elaborez inhibiția de diferențiere.

De obicei, elevii începători confundă adjectivul *omnis*, e cu substantivul *homo*, *inis*, mai ales la cazurile oblice, și-l traduc cu cuvîntul *om*, din cauză că are aproape aceeași structură grafică și sonoră cu acesta din urmă și cu cuvîntul *om*, care derivă

din el. De aceea, citirea și scrierea cuvîntului *omnis, e* trezește în mintea elevilor legătura cu cuvîntul *homo, inis* din cauza diferențierii neprecise. Această diferențiere se poate face numai prin elaborarea inhibiției de diferențiere, pentru care procedez astfel :

1. Mai întîi atrag chiar atenția elevilor asupra diferenței semantice și de categorie gramaticală dintre cele două cuvinte, cu toată aparenta lor asemănare și, pentru a sublinia mai puternic aceasta și vizual, scriu pe tablă cele două cuvinte cu specificarea categoriei gramaticale și a sensului fiecăruia astfel : *omnis, e* adj = tot, orice ; *homo, inis* subst. m. = om. Prin acest procedeu caut să slăbesc și apoi să inhib legătura anterioară formată între cele două cuvinte pe baza asemănării grafice și sonore și creez noi legături : cea semantică și cea de categorie gramaticală.

2. Caut apoi să întăresc componentul slab, accentuînd categoria de adjectiv și sensul cuvîntului *omnis, e* , și categoria de substantiv și sensul cuvîntului *homo.* Pentru aceasta asociez adjectivul cu diferite substantive, așa cum a fost întîlnit în diferite lecții și, făcînd traducerea lor, scot în evidență și precizez și mai bine sensul din următoarele expresii întîlnite mai înainte : „Tellus omnibus virtutibus ornatus erat" ; „Omnes cives cum laudabant" ; „Omnium civium" etc., toate din manualul de clasa a VIII-a. La fel procedez și cu cuvîntul *homo,* citînd expresiile : „Homo sum", „Homines deis immolant", „simulacra vivis hominibus complent" etc. din același manual, pe care le completez cu exemple formulate de mine : „laudat hominem", homini honorem damus", „vita hominum) etc. ..

3. În sfîrșit, simpla prezentare repetată a aceluiași stimulent nu-i suficientă pentru elaborarea diferențierii, ci este necesară opunerea stimulentului dat cu alți stimulenți, căci „Cu cît contrastul și opoziția dintre doi stimulenți sau grupe de stimulenți este mai mare, c uatît diferențierea se operează mai ușor" [12].

De aceea opun noul stimulent celui vechi, declinîndu-le împreună și făcînd în același timp și traducerea lor : *omnis homo, omnis hominis* etc. Prin toate aceste procedee se obține o diferențiere clară și precisă, și astfel se pot evita confuziile dintre aceste cuvinte.

În cazul omonimelor *uti, duci, vis,* amintite mai înainte, diferențierea semantică și de categorie gramaticală o obțin prin-

[12] A. Chircu, *Procesul însușirii cunoștințelor de către elevi în lumina învățăturii fiziologice a lui I. P. Pavlov,* în „Revista de pedagogie", nr. 2, 1953, p. 45.

tr-o temeinică analiză gramaticală, care să justifice precis traducerea ca verb sau conjuncție a cuvîntului *uti*, ca verb sau substantiv a cuvintelor *duci* și *vis*.

Cele mai utile exemple sînt acelea în care omonimele amintite se găsesc în aceeași propoziție sau frază cu ambele înțelesuri, și această situație fericită trebuie utilizată la maximum pentru stabilirea diferențierii.

Un exemplu potrivit pentru precizarea celor două înțelesuri ale cuvîntului *quam* se găsește în manualul de clasa a X-a, p. 40: „Postremo in acie praestare interfici *quam* non veterem gloriam libertatemque *quam* a majoribus acceperint, recuperare". Primul *quam* este adverb de comparație cerut de verbul *praestare*, iar al doilea este pronume relativ.

Pentru stabilirea precisă a celor două sensuri ale cuvîntului *cum*, avem următoarele exemple extrase din același manual:

a. „*cum* hic insidiator.. *cum* uxore veheretur in raeda" (p. 65).

b. „Ibi, *cum* stipendium militibus forte daretur, et scriba, *cum* rege sedens pari fere ornatu, multa ageret" (p. 89).

În fiecare din aceste două exemple avem de două ori cuvîntul *cum*, dar de fiecare dată cu înțeles deosebit. Aici este cazul de a stabili precis, pe baza analizei gramaticale, cărei părți de vorbire aparține fiecare. Primul *cum* din fiecare exemplu este o conjuncție temporală *(cum historicum)* și de aceea are predicatul *(veheretur, daretur)* la imperfectul conjunctiv, mod și timp care nu are altă justificare în stilul direct. Al doilea *cum* este prepoziție, fiindcă este așezată pe lîngă un substantiv în cazul ablativ, cu rol de *ablativus sociativus*.

Dificultăți mai mari în traducerea acestui cuvînt prezintă următoarele exemple (din același manual), în care *cum* este folosit numai cîte o dată:

a. „(M. Regulus) *cum* sua voluntate, nulla vi coactus... ex patria Carthaginem revertisset" (p. 68)

b. ...„*Cum* concursu ad clamorem facto comprehensum satellites regii retraxissent" (p. 89).

Faptul că în fiecare exemplu, cuvîntul *cum* este însoțit de un substantiv în cazul ablativ, induce în eroare pe elevi și-i determină să-l considere și să-l traducă în mod obișnuit ca prepoziție.

Analiza gramaticală însă va arăta că în aceste exemple *cum* este conjuncție temporală *(cum historicum)*, căci numai așa se poate justifica m.m.c. perf. conj. la care sînt puse ambele predicate.

Cît privește cazul ablativ în care stau cuvintele ce urmează

după această conjuncție, ele nu sînt cerute de *cum*, ci au altă justificare, și anume: în primul exemplu, cuvintele „sua voluntate" sînt în cazul ablativ, fiindcă au rol de complement de mod; în al doilea exemplu, substantivul „concursu" este în ablativ, fiindcă are rol de subiect în ablativul absolut „*concursu facto*".

Pentru omografe ca: *populus* și *populus*, *acer* și *acer*, cantitatea vocalelor accentuate (*o* și *o*, *a*, și *a*) are valoare fonologică și arată deosebirea semantică dintre cuvintele respective [13].

Pentru categoria de omografe ca *concidit* și *concidit*, diferențierea se realizează pe baza deosebirii de accent, care de asemenea are valoare fonologică [14]. La aceasta se mai adaugă analiza etimologică combinată cu aplicarea legii închiderii vocalelor scurte în silabe neinițiale.

În sfîrșit pentru omografe ca *pervenit* și *pervenit*, *confugit* și *confugit*, diferențierea de timp se realizează tot pe baza deosebirii de accent, datorit alternării vocalice, care are rol morfologic [15].

Legătura cu cuvintele din aceeași familie, cu sinonimele și antonimele lor, are ca rezultat repetarea cuvîntului într-o legătură mereu nouă, și aceasta contribuie la precizarea înțelesului și la fixarea lui în mintea elevilor.

B. LEGĂTURA CU CUVINTELE DIN LIMBA ROMÎNĂ ȘI DIN ALTE LIMBI

I. NECESITATEA LEGĂTURII CU CUVINTELE ROMÎNEȘTI

Procedeele arătate pînă acum contribuie la fixarea și la însușirea vocabularului limbii latine numai în cadrul și pentru necesitățile acestei limbi, dar ele nu sînt suficiente pentru consolidarea și sistematizarea cunoștințelor. Aceasta se realizează și prin legătura cu alte limbi.

Comparația unei limbi cu celelalte este o necesitate științifică motivată astfel de către Engels: „Materia și forma limbii proprii" pot fi însă înțelese numai dacă se urmărește nașterea și dezvoltarea treptată a limbii, ceea ce nu este posibil fără a studia în primul rînd formele sale moarte și în al doilea rînd limbile înrudite, vii și moarte" [16].

Cît privește limba latină, comparația se poate face cu orice limbă care se învață în școală, mai ales cu limbile romanice, iar dintre acestea, în primul rînd cu romîna, și apoi cu franceza.

---

[13] Cf. *Introducere în lingvistică*, Editura științifică, București, 1958, p. 67.

[14] *Ibidem*, p. 68.

[15] *Ibidem*, p. 128.

[16] *Anti-Dühring*, Editura politică, ediția a III-a — București, 1955, p. 355.

Cunoașterea vocabularului limbii latine are, pentru noi romînii, o importanță deosebită căci : „Temelia limbii romîne — se spune în gramatica Academiei — fondul ei principal de cuvinte și structura ei gramaticală este latină. În proporție de 60%, cuvintele fondului principal sînt de origine latină, denumind noțiunile fundamentale ale vieții materiale și sufletești a omului. Importanța cuvintelor de origine latină se observă mai ales în circulația cuvintelor, frecvența lor fiind cu mult mai mare decît a celor de alte origini ; ...în circulație ele reprezintă 83% [17]. De aici reiese clar marea importanță a studiului limbii latine în școala noastră și contribuția ei la „înțelegerea particularităților limbii romîne, la deprinderea unei exprimări cît mai corecte și la precizarea vocabularului folosit de elevi" [18], din care aceeași programă face primul scop al studiului acestei limbi în școală. De aceea ea recomandă ca în predarea cuvintelor latinești (ele) „Să fie, pe cît posibil, legate de corespondentele lor din limba romînă" (p. 4). Așadar, legătura cuvintelor latinești cu cuvintele românești contribuie, pe de o parte, la însușirea lor temeinică iar, pe de altă parte, la precizarea și îmbogățirea vocabularului limbii romîne. Acesta este un scop important al studiului limbii latine în școala de cultură generală de astăzi.

Legătura trebuie făcută mai ales cu cuvintele din fondul principal al limbii romîne și latine.

Cunoaștem cu toții sărăcia de vocabular a elevilor noștri, și acest fapt a fost deseori semnalat de către profesori și cercetători. Din anchetele care s-au făcut s-a constatat că elevii nu cunosc cuvintele uzuale ale limbii romîne contemporane pe care le întîlnesc în manuale, în reviste, în publicații și în vorbirea zilnică. Mulți dintre acești cercetători au văzut remedierea acestui neajuns în introducerea studiului limbii latine în școală, deoarece aceste cuvinte, în marea lor majoritate, sînt de origine latină.

De aceea profesorul de limba latină trebuie să fie conștient de importanța obiectului său pentru precizarea și îmbogățirea vocabularului elevilor și să-i acorde toată atenția. În stabilirea etimologiei exacte a cuvintelor românești, de prețios ajutor este „Dicționarul limbii romîne moderne" într-un volum (Editura Academiei R.P.R., București 1958), a cărei apariție am salutat-o cu satisfacție.

Cuvintele latinești intrate în limba noastră sînt de două ca-

---

[17] *Limba romînă...*, p. 26.

[18] *Programa de limba latină pentru clasa a VIII-a, a IX-a și a X-a*, București, 1958, p. 3.

tegorii: 1. Cuvinte vechi latinești intrate o dată cu formarea limbii și poporului romîn, și acestea sînt cele mai numeroase. 2. Cuvinte noi intrate ulterior, ca neologisme și ca termeni tehnico-științifici.

1. Cuvinte vechi latinești

Acestea, la rîndul lor, se pot împărți în mai multe grupe.

1. Unele au același sens și gen ca în limba latină, și acestea sînt cele mai numeroase. Exemple: *timp, cîine, vulpe, argint, aur, bun, lung, nume, casă, a lăuda, a tăcea, a duce* etc.

2. Altele au același sens, dar se deosebesc ca gen. Astfel avem: *durere* s. f. < *dolor* s. m.; *onoare* s. f. < *honor* s. m.; *arbore* s. m.; < *arbor* s. f.; *fag* s. m. < *fagus* s. f.; *fapt* s. n. și *faptă* s. f. < *factum* s. n. etc.

3. Altele, în sfîrșit, au un sens cu mult mai evoluat față de cuvîntul latinesc din care derivă. De exemplu: *mergere* = *a se cufunda* și nu a merge; *vindicare* = *a răzbuna, a pedepsi* și nu a vindeca; *castigare* = *a pedepsi, a mustra* și nu a cîștiga; *minister* = *slujitor* și nu ministru; *populari* = *a devasta, a pustii* și nu a popula; *fabula* = *poveste, piesă de teatru* și nu fabulă etc.

În cazul ultimelor două categorii de cuvinte, limba romînă are o influență negativă asupra însușirii corecte a cuvintelor latinești în privința genului și a sensului.

De aceea, în predarea acestor cuvinte, procedez cu multă atenție, elaborînd — așa cum am arătat — inhibiția de diferențiere care să scoată în evidență deosebirea de gen la o categorie și de sens la alta.

Cea mai mare parte din cuvintele romînești au același sens cu cele latinești din care derivă, dar se prezintă sub o formă mai mult sau mai puțin schimbată datorită transformărilor fonetice prin care au trecut.

În predarea acestui mare grup de cuvinte se poate arăta elevilor mai avansați cîteva din legile fonetice mai frecvente, care au determinat aceste schimbări. Comunicarea lor va avea însă un caracter incidental și sumar, numai atît cît este necesar să se vadă originea latină a unor cuvinte romînești.

În sfîrșit, existența în limba romînă a unor forme duble ca acestea: *întreg-integru* (< *integrum*), *ager-agil* (< *agilis*), *scară-scală* (< *scala*), *drept-direct* (< *directum*) *greu-grav* (< *gravis*), *a pricepe-a percepe* (< *percipere*), *a închide-a include* (< *includere*), etc., din care primul este cuvînt vechi latinesc, iar al doilea neologism, dă posibiltatea profesorului să arate elevilor deosebirea dintre aceste două categorii de cuvinte latinești și transformările

suferite (în limba romînă) de cele dintîi, atît în privința formei, cît și în privința sensului.

2. Neologismele și termenii tehnico-științifici

O dată cu dezvoltarea științei, tehnicii și a culturii în general, au pătruns în limba noastră numeroase neologisme și mai ales termeni tehnico-științifici care, după cum se știe, sînt de origine greco-latină. Unii dintre aceștia ne-au venit prin influența greacă, rusă sau franceză.

Înainte și după 23 August 1944, limba noastră s-a îmbogățit cu numeroși termeni din știința marxist-leninistă care a călăuzit și călăuzește lupta partidului clasei muncitoare pentru înlăturarea exploatării din țara noastră și pentru construirea socialismului. Acești termeni se bucură de circulație universală și au căpătat o largă răspîndire și în țara noastră. Cei mai mulți sînt de origine latină ca, de exemplu: *comunism, socialism, proletariat, materialism, republică populară*, precum și *capitalism, imperialism, colonialism* etc. Explicarea lor o consider foarte necesară, căci contribuie la lămurirea noțiunilor fundamentale ale doctrinei marxist-leniniste și prin aceasta ajută la ridicarea nivelului politic și ideologic al elevilor.

Avîntul pe care l-au luat după 23 August 1944 industria țării noastre pe baza tehnicii celei mai avansate, dezvoltarea științei și culturalizarea maselor au impus introducerea în limba romînă și folosirea unui mare număr de termeni tehnici și științifici, în mare parte de origine latină.

Cunoașterea lor de către elevi contribuie la însușirea temeinică a datelor științei și tehnicii.

Dacă elevii își însușesc în general ușor cuvintele latinești care sînt intrate de mult timp în limba noastră, din cauză că ele exprimă, de obicei, noțiuni cunoscute de ei, la însușirea cuvintelor latinești care se găsesc în limba romînă ca termeni tehnici și științifici și în general ca neologisme, elevii întîmpină dificultăți, deoarece pntru ei nu e nou numai cuvîntul latinesc și neologismul corespunzător din limba romînă, ci de multe ori, însăși noțiunea pe care o exprimă (în romînește). De aceea, în predarea acestor termeni trebuie să explicăm pe larg sensul cuvîntului din limba romînă și domeniul în care se folosește.

O deosebită atenție dau precizării formei și sensului neologismelor provenite din cele latinești care au sufixele *-ie* și *-iune* din sufixul latinesc *-io-ionis*. Acestea sînt de trei categorii:

1. Forme duble, în care sufixul *-ie* este mai corect și deci mai folosit decît sufixul *-iune*, care mai persistă ca o exagerare

a curentului latinesc și a influenței franceze. Exemple: *populație-populațiune, inspecție-inspecțiune, discuție-discuțiune, concluzie-concluziune* etc.

2. Cuvintele terminate în *-iune* ca singura formă corectă și folosită: *dicțiune, pasiune, misiune, diversiune, aversiune* etc.

3. În sfîrșit forme duble, amîndouă folosite, dar cu sensuri diferite: *reacție-reacțiune, secție-secțiune, divizie-diviziune, rație-rațiune, porție-porțiune* etc.

Traducerile din limba latină în limba romînă sînt cel mai bun mijloc de a preciza sensul cuvintelor romînești și a stabili nuanțele sinonimelor.

II. LEGĂTURA CU CUVINTELE DIN ALTE LIMBI

Cu ocazia explicării cuvintelor latinești din limba noastră nu trebuie să cădem în greșeala latiniștilor de a exagera, pe de o parte, fondul latin de cuvinte, iar pe de altă parte, de a ignora prezența și importanța cuvintelor de alte origini intrate în limba noastră, și în special a celor slave. Influența slavă asupra limbii noastre a fost deosebit de însemnată, și aceasta reiese clar din faptul că „în fondul principal al limbii romîne se găsesc astăzi circa 20% cuvinte de origine slavă, referitoare la cele mai variate domenii ale vieții materiale și culturale, care sînt uneori singura denumire a unei noțiuni, iar alte ori sînt sinonime ale cuvintelor moștenite din limba latină“ [19].

Cea mai mare parte din aceste cuvinte au intrat în vocabularul limbii noastre imediat după formarea limbii și a poporului romîn; ele au continuat să pătrundă și după aceea, datorită vecinătății și relațiilor ce s-au stabilit de-a lungul veacurilor cu popoarele slave și în special cu marele popor rus.

De aceea, cînd explicăm cuvintele latine din limba noastră, amintesc totdeauna și sinonimul slav și scot în evidență — cînd este cazul — folosirea mai frecventă a cuvîntului de origine slavă. Astfel întîlnim sinonime ca acestea: *amic-prieten, sacrificiu-jertfă, timp-vreme, corp-trup, insulă-ostrov, a proba-a dovedi, a spera-a nădăjdui* etc.

Dar relațiile romîno-ruse n-au determinat numai pătrunderea cuvintelor slave în limba noastră, ci au facilitat și pătrunderea a numeroși termeni latino-romanici de circulație universală, îmbogățind astfel fondul latin al limbii noastre.

---

[19] *Limba romînă — Fonetică, Vocabular, Morfologie*, Edit. Acad. R.P.R., București, 1956, p. 26.

Unii din aceşti termeni au intrat în limba romînă în perioada Regulamentului Organic ca de exemplu: *constituţie, administraţie, şcoală, complet* etc.[20]. Dar cei mai mulţi au pătruns pe această cale după 23 August 1944, o dată cu transformările profunde care au avut loc în ţara noastră după această dată. Organizarea ei pe baze socialiste a impus folosirea termenilor corespunzători noii orînduiri sociale. Aceşti termeni, cum era natural, au fost luaţi din limba rusă. Exemple: *centralism* (democratic), *reproducţie* (socialistă lărgită), *combinat, radioficare, excavator, inovator, aspirant, cursant* etc.

Alţi termeni au fost folosiţi şi puşi în circulaţie cu un sens special numai de sovietici. Dintre aceştia avem: *agregat*-grup de maşini care lucrează în comun pentru realizarea unei anumite lucrări; *magistrală*-arteră principală de circulaţie; *agrominim, proletcultism* etc.[21].

În sfîrşit, „Numeroase cuvinte romîneşti existente deja în limbă şi aparţinînd prin noţiunile pe care le exprimă la mai toate ramurile de activitate au căpătat sensuri noi sau şi-au schimbat sensul sub influenţa cuvintelor ruseşti corespunzătoare“[22].

Dintre aceste cuvinte, care nu sînt altceva decît calcuri lingvistice, avem: *activ, activist, agitator, agitaţie, acumulare, colectiv, coraportor, a elibera* în sensul de *a desărcina, emerit, miliţie principial, principialitate, prezidium, cincinal, septenal, vigilent, vigilenţă* etc.[23].

Cu ocazia predării vocabularului latin este necesar să lămurim cît mai complet aceşti termeni şi alţii asemănători, pentru ca elevii să cunoască exact sensul lor.

Pentru fixarea vocabularului latin recurg şi la apropieri cu limba franceză. Astfel, după ce am arătat corespondentul din limba romînă, îl arăt şi pe cel din limba franceză. Unele cuvinte latineşti se găsesc numai în această limbă şi de aceea legătura cu limba franceză devine absolut necesară pentru cuvintele pe care le cunosc şi elevii. Astfel avem cuvinte ca acestea: *pluma-la plume, tempestas—la tempête, sermo—le sermon, nidus—le nid, tranquillus—tranquille, flamma—la flamme, frumentum—le froment, audacia—l'audace, fatigare—fatiguer, punire—punir, finire—finir, grandis, e—grand, e* etc.

---

[20] Acad. Prof. Iorgu Iordan, *Limba romînă contemporană* Editura Ministerului Învăţămîntului, Bucureşti, 1956, p. 69.

[21] Idem, *op. cit.*, p. 69.

[22] Idem, *op. cit.*, p. 106.

[23] Acad. Prof. Iorgu Iordan, *Limba romînă contemporană* Editura Ministerului Învăţămîntului, Bucureşti, 1956, p. 69.

Alte cuvinte latinești se găsesc și în limba romînă, și în cea franceză ca, de exemplu : *virtus—la vertu, amor—l'amour, arbor—l'arbre, campus—le champ, corpus—le corps, libertas—la liberté, lex—la loi, gustare—gouter, fames—la faim* etc.

Pentru fixarea în mintea elevilor a comparativelor neregulate *melior, ius* și *peior, peius*, recurg la legătura cu comparativele corespunzătoare din limba franceză : *meilleur, e* și *pire*. Corelația cu cuvintele din această limbă poate fi folosită și pentru explicarea unor reguli elementare de ortografie franceză.

Astfel, cu ocazia predării cuvintelor *bestia, tempestas, fenestra, magister* etc., care dau în franțuzește cuvintele : *la bête, la tempête, la fenêtre, la maître*, socotesc că este necesar să arăt că accentul circumflex înlocuiește sunetul *s* căzut sau un grup de sunete din care face parte și acesta. La cuvintele : *studium, status, spiritus, spatium, species* etc., care dau cuvintele corespunzătoare franțuzești *l'étude, l'état, l'esprit, l'espace, l'espèce*, se poate spune elevilor că acele cuvinte latinești care încep cu grupul *st, sp* etc., în limba franceză primesc la început un *e*.

Dacă elevii cunosc limba germană, legătura se poate face și cu această limbă, în care se găsesc numeroase cuvinte de origine latină ca, de exemplu : adjective : *agrar, agresiv. aktiv, manifest, minimal, opportun, oral, real* etc. ; verbe : *assentieren, assimilieren, assistieren, attestieren, referieren etc.* ; substantive : *das Aggregat, die Aggresion, der Apparat, das Dokument, die Kultur, die Literatur, das Exempel, die Ration, die Region* etc.

Unele substantive păstrează exact sufixul și genul din limba latină ca, de exemplu : *der Aggresor, der Lektor, der Minister, der Kursus, der Modus, das Medium, das Privilegium, das Opus, das Tempus, das Laboratorium, der Terror* etc.

La fel se poate face legătura și cu cuvintele din limba engleză.

Iată cum fac asocierea cu cuvintele din limba romînă și din alte limbi la predarea lecției despre comparația neregulată a adjectivelor, la clasa a IX a

Pozitiv	*Comparativ*	*Superlativ*
bonus, a, um	*melior, ius*	*optimus, a, um*
rom. — bun	rom. a ameliora	lat. optimates, um
fr. bon, bonne	fr. meilleur, e	rom. optim, optimist
malus, a, um	*peior, peius*	*pessimus, a, um*
fr. mal	rom. sens peiorativ	rom. pesimist
	fr. pire	

magnus, a, um	*maior, maius* lat. maiores, um rom. major, maior majoritate, a majora	*maximus, a, um* maxim, maximal
parvus, a, um	*minor, minus* rom. minor, minoritate	*minimus, a, um* rom. minim, a minimaliza
	matem. minus	minimal
multi, ae, a lat. multido rom. mulți	*plures, plura* lat. pluralis, e, plus rom. plural, pluralitate matem. plus.	*plurimi, ae, a*

Cu ocazia predării comparativelor latinești *superior* și *inferior* (la clasa a X-a) insist asupra folosirii corecte a acestora în limba romînă ca să nu mai auzim expresii greșite ca acestea : „mai superior", „mai inferior" ca și expresia tot așa de greșită „în cele mai optime condiții".

Legătura cuvintelor latinești cu cele romînești și cu celelalte limbi nu trebuie să transforme ora de limba latină într-o oră de filologie savantă, ci ea trebuie făcută numai atît cît este necesar ca să contribuie la explicarea și la precizarea cuvîntului în limba latină și romînă, fără să provoace supraîncărcarea elevilor.

III. INTEGRAREA CUVINTELOR NOI ÎN VOCABULARUL ACTIV AL ELEVILOR

Munca cu vocabularul nu trebuie socotită a fi terminată o dată cu cunoașterea și lămurirea exactă a cuvintelor latinești și romînești, ci trebuie continuată pînă la integrarea lor în vocabularul activ al elevilor, adică pînă la folosirea lor justă și corectă în scris și în vorbirea lor zilnică (a celor romînești).

De aceea, pentru precizarea sensului cuvintelor romînești provenite din latinește, mai ales a neologismelor, și pentru integrarea lor în vocabularul activ al elevilor, eu caut să *le prezint în expresiile în care se folosesc mai des în limba romînă*, cerînd ca aceste expresii să fie trecute și în carnetul vocabular, alături de cuvîntul latinesc respectiv.

Așa, de exemplu, cuvîntul *vestigium* îl pun în legătură cu expresia romînească „vestigiile trecutului" ; cuvintele *discrimen* și *segregatio* le pun în legătură cu expresiile „discriminare, segregație rasială" ; cuvîntul *patrimonium* îl pun în legătură cu expresia „patrimoniul public" ; cuvîntul *torridus* îl pun în legătură

cu expresia „zonă toridă" ; cuvîntul *nocivus* îl pun în legătură cu expresia „substanțe nocive" ; cuvintele *Mars* și *Martialis* le pun în legătură cu cuvintele : marți, martie, „ținută marțială" ; cuvintele *commedo* și *commestibilis* le pun în legătură cu expresia „ulei, ciuperci comestibile" ; *vindicare* — a răzbuna, a pedepsi, îl pun în legătură cu expresia „spirit vindicativ" ; *licentia* îl pun în legătură cu expresiile : „licență în litere", „licență poetică" ; *mutuus* îl pun în legătură cu expresia „ajutor mutual" etc.

O importanță deosebită dau legăturii cuvintelor latinești cu termeni științifici de origine latină intrați în limba noastră fie direct, fie prin intermediul altor limbi. Cu aceasta am atins o problemă mult dezbătută în școala noastră, anume însușirea și folosirea justă de către elevi a neologismelor și a termenilor științifici. Fiecare profesor trebuie să explice amănunțit și exact noțiunile noi și termenii folosiți în specialitatea pe care o predă, contribuind prin aceasta la îmbogățirea vocabularului elevilor cu terminologia respectivă.

Dar explicarea neologismelor și a termenilor științifici din limba romînă revine în mare măsură profesorului de limbă latină, pentru cei de această origine, și aceasta este o cerință expresă a ultimei programe de limbă latină pentru clasa a VIII-a.

Cunoașterea acestor termeni provoacă un interes deosebit la elevi, care recunosc în ei cuvinte pe care le-au întîlnit la diferite discipline. Explicarea lor etimologică dă ocazie profesorului să explice principiul corelației și să facă o amplă legătură, nu numai cu cele mai multe obiecte de învățămînt, dar și cu cele mai variate domenii ale culturii și ale științei. Ea mărește interesul elevilor atît pentru studiul limbii latine — al cărei folos le apare acum evident — cît și pentru obiectele respective, și contribuie la înțelegerea și la folosirea corectă a cuvintelor în ambele limbi.

La acest rezultat se poate ajunge dacă profesorul își dă osteneala să cunoască neologismele și termenii științifici din manualele elevilor, în special din manualele de limbă romînă, de științe naturale, de chimie, de fizică etc.

În acest scop, la termenii științifici nu mă mulțumesc numai să arăt cuvîntul latinesc din limba romînă, ci îl explic din punct de vedere etimologic, arăt domeniul în care se întrebuințează și sensul cu care este folosit în domeniul respectiv, citînd, ca și la neologisme, expresia în care se folosește.

Astfel, de exemplu, cuvîntul *congestio* se găsește în limbajul medical în expresiile : „congestie pulmonară", „congestie cere-

brală", adică boli provocate de îngrămădirea sîngelui la plămîni, la creier. Derivatele *digero* și *digestio* — a distribui, a repartiza, distribuire se găsesc în anatomie: a digera și digestie. Cuvîntul *perniciosus* se folosește în medicină în expresia „anemie pernicioasă". De la cuvîntul *cutis* avem derivate folosite în următoarele expresii: în zoologie avem expresia „respirație cutanee" (la broască); în medicină avem expresia „injecții subcutanate". De la *sedare* — a potoli, a liniști avem termenul medical „sedativ", adică medicament liniștitor, calmant. De la *feles* și *felinus* există în zoologie expresia „clasa felinelor", iar în vorbirea obișnuită există expresia „mișcări feline"; de la *reticulum* — plasă, avem în anatomie expresia „țesut reticular"; de la cuvîntul *sponte* și *spontaneus* avem cuvîntul spontan, iar în biologie expresia „generație spontanee" etc.

După ce cuvintele au fost astfel explicate, ele trebuiesc însușite cu forma și cu diferitele lor înțelesuri. Atingerea acestor două obiective este posibilă numai atunci cînd le punem în situația de a îndeplini diferite funcții sintactice și cînd facem numeroase și variate exerciții asupra lor.

În acest scop eu folosesc cu precădere cuvintele noi la exerciții de aplicații gramaticale orale: declinări, conjugări, varieri de texte, retroversiuni și la exercițiile date ca temă acasă. În felul acesta, cuvintele noi din text, care constituiau de fapt marea dificultate pentru elevi în traducerea și în înțelegerea noului text, acum se lămuresc, și o dată cu ele, se lămurește și conținutul bucății.

Pentru același motiv cer elevilor să scrie cuvintele noi în carnetul vocabular și apoi să le învețe. La verificarea cunoștințelor controlez dacă și în ce măsură și-au însușit cuvintele noi în text.

Această predare metodică a vocabularului limbii latine este necesară mai mult decît la vocabularul altor limbi, din cauză că ea nu este folosită în scris și în vorbire, ceea ce ar contribui în mare măsură la asimilarea ei.

Prin toate metodele și procedeele expuse pînă acum reușesc se provoc și să mențin interesul elevilor, să stimulez atitudinea lor activă la lecții și să asigur înțelegerea și asimilarea conștientă și durabilă, atît a cuvintelor latinești, cît și a celor românești.

Trezirea și dezvoltarea interesului pentru limba și cultura latină nu le-am obținut numai prin lecții, ci și prin organizarea de serbări literare în legătură cu viața și opera lui Ovidiu, Vergilius, Horațius. Ca rezultat al acestor străduințe am înregistrat și unele succese.

Studiul limbii latine a contribuit și la însușirea celorlalte limbi care se învață în școală și în special a ajutat mult la înțelegerea și la precizarea vocabularului limbii române.

În cercetările făcute printre elevii de la ciclul mediu am constatat că, după reintroducerea limbii latine în școală, aceștia și-au însușit în general corect cuvintele de origine latină existente în limba noastră. Dacă la elevii din clasa a VIII-a întîlnim unele cuvinte greșite ca: *sempulcrară* în loc de „sepulcrală", *suptil*, în loc de „subtil", *a disectat* în loc de „a disecat", *„fracment"* în loc de „fragment", *inlocație* în loc de „invocație" etc. aceste greșeli se găsesc mai rar sau au dispărut cu totul la elevii celorlalte clase.

De asemenea termenii tehnico-științifici de origine latină întîlniți la diferite discipline s-au putut înțelege și reține mai ușor.

Studiul limbii latine a contribuit într-o măsură apreciabilă la învățarea corectă a cuvintelor franceze de proveniență latină ca: *prendre, comprende* și *apprendre* din *prehendere, comprehendere* și *apprehendere; courir* și *accourir* din *currere* și *accurrere*; *qui, et, si, le, la, il, elle* etc. din cuvintele corespunzătoare latinești.

Formele neregulate ale verbului *aller* la indicativ prezent, condițional prezent și viitorul I s-au putut explica și însuși mai temeinic prin apropierea cu verbele latinești *vadere* și *ire*, care intră în formarea acestor timpuri și moduri.

Cunoștințele de limbă latină i-au ajutat pe elevi să-și însușească corect ortografia limbii franceze care, din cauza scrierii etimologice, atît de deosebită de pronunțare, le provoacă numeroase dificultăți. Astfel scrierea corectă a indicativului prezent și a perfectului simplu de la verbul *être* s-a obținut prin compararea cu timpurile respective ale verbului *esse*. Scrierea substantivului *la terre* și a tuturor compușilor lui cu dublu *r* s-a putut explica prin compararea cu cuvîntul latinesc *terra* din care provine.

Cuvintele *le temps* și *le corps*, deși sînt la singular, au *s* final, semnul pluralului. Prezența acestei consoane la singular s-a putut explica numai prin compararea lor cu cuvintele latinești *tempus* și *corpus* de declinarea a III-a neutră, singura categorie de substantive latinești care a păstrat în limba franceză pe *s* final la singular.

Cunoștințele de limba latină au contribuit și la însușirea vocabularului limbii germane, căci cuvintele latinești pătrunse în această limbă își păstrează neschimbat sensul, iar substantivele își păstrează în general și genul. Astfel avem: *die Natur* < *natura, die Nation* < *natio, die Region* < *regio, das Mandat* < *mandatum, das Ornament* < *ornamentum* etc.

Altele își păstrează și sufixul, și genul din latinește. Exemple: *der Kursus, der Modus, der Minister, der Professor, der Aggresor, der Kustos, der Terror, der Rumor, das Ministerium, das Sanatorium, das Examen, das Opus, das Tempus* etc. Comparația acestora cu cele latinești contribuie la precizarea genului lor în limba germană, ceea ce este foarte important.

Unele cuvinte germane compuse s-au putut explica mai bine elevilor prin analogie cu cuvintele corespunzătoare latinești. Astfel: *der Fortschritt* s-a explicat prin cuvîntul *progressus; der Vorgänger* s-a explicat prin cuvîntul *praecursor; vorsehen* s-a explicat prin verbul *providere* și *praevidere*: verbul *vorlesen* prin verbul *praelegere; der Vormittag* s-a explicat prin analogie cu cuvintele *ante meridiem*, iar *der Nachmittag* prin analogie cu cuvintele *post meridiem* etc.

Astfel în toate celelalte limbi străine ce se învață în școală se găsesc numeroase cuvinte latinești de circulație universală, care pot fi înțelese și însușite mai ușor prin compararea lor cu originalele latinești.

CONCLUZII

Studiul limbii latine în școala de cultură generală este determinat în primul rînd de folosul pe care îl poate aduce „la înțelegerea particularităților limbii romîne, la deprinderea unei exprimări corecte și la precizarea vocabularului folosit de elevi".

Aprofundarea fondului principal de cuvinte din limba romînă și însușirea conștientă a termenilor tehnico-științifici este un scop important al studiului limbii latine în școala noastră, și acestuia trebuie să i se acorde toată atenția.

Predarea cu succes și însușirea sistematică a vocabularului latin se obțin prin folosirea metodei comparative, care contribuie la aprofundarea fenomenului lexical în ambele limbi.

Pentru a ajunge la aceste rezultate se cere din partea profesorului o cunoaștere serioasă a celor două limbi și o pregătire temeinică pentru a stabili precis asemănările și deosebirile și pentru a alege procedeele cele mai eficace de predare. O sarcină importantă a profesorului este ca, după ce a obținut cunoașterea și înțelegerea cuvintelor latinești, să caute să le integreze în vocabularul activ al elevilor. De asemenea trebuie să facă legătura cu cuvintele respective din celelalte limbi învățate.

Metoda comparativă are o mare valoare educativă prin faptul că trezește la elevi spiritul de observație și de analiză, îi stimulează să găsească ei înșiși asemănările și deosebirile dintre cele două limbi, și în același timp le dezvoltă gîndirea logică.

CUPRINS

1. *Ştefania Popescu* — Predarea subordonatelor subiective şi predicative 5

2. *Gheorghe Şt. Nicolae* — Metoda comparativă în predarea vocabularului limbii latine 35

Redactor responsabil : Beldescu George
Tehnoredactor : Erbărescu Elisabeta

Dat la cules 28.11.1961 Bun de tipar 22.II.1962 Apărut 1962. Tiraj 3000+145 broşate ex. Hîrtie semivelină 65 gr/m² ft. 610×860/16. Coli editoriale 3,924 Coli de tipar 4. A : 00290 C. Z. pentru bibliotecile mari 4 R+471(077) C. Z. pentru bibliotecile mici 4 R.

Întreprinderea poligrafică Iaşi, str. Vasile Alecsandri nr. 12, Iaşi, R. P. R., comanda nr. 6893

Lei 1,60